COLECCION — ESTUDIOS EDUCATIVOS 6

ENSAYOS SOBRE LA EDUCACION DE LOS ADULTOS EN AMERICA LATINA

Coordinador :
Carlos Alberto Torres

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS A.C.

Colección Estudios Educativos 6

Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina

Coordinador Carlos Alberto Torres

Supervisaron la edición:
Amílcar Leis Márquez
Jorge Ruiz Esparza

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A.C.

Primera Edición 1982

Dr. © Centro de Estudios Educativos, A.C.

Av. Revolución 1291
México C.P. 01040

Impreso en México
Made in Mexico

ISBN: 968-7165-99-6

INDICE GENERAL.

Introducción, por Carlos Alberto Torres 9

PRIMERA PARTE: Aspectos sociales, económicos y políticos de la educación de adultos

Desigualdad social y educación de adultos en América Latina, por Aldo E. Solari 21

El empleado en el mercado de trabajo y la educación de adultos, por Ernesto Schiefelbein 35

Efectos económicos de la educación de adultos, por Carlos Muñoz Izquierdo 91

Metas y estrategias de la educación no - formal en América Latina, por Thomas La Belle 111

Educación Permanente: I. ¿Ideología educativa o necesidad económico-social? II. Producción capitalista y calificación de la fuerza de trabajo, por Vanilda Paiva 139

Alianzas de clase y educación de adultos en América Latina, por Carlos Alberto Torres 201

Educación de adultos en México, por Alfonso Castillo, Arturo Sáenz y Luz María Castro 231

Educación de adultos y desarrollo rural, por Joao Bosco Pinto. 259

El modelo de difusión de innovaciones y su aplicación en los programas de desarrollo rural: una crítica, por Alberto Montoya. 279

SEGUNDA PARTE: Aspectos pedagógicos de la educación de adultos.

Acerca de los supuestos de la alfabetización por, M. Isabel Infante R. 391

La educación de adultos en América Latina: hipótesis interpretativa, por Gustavo Cirigliano y Carlos E. Paldao. 321

La educación de adultos en América Latina en la década de los ochentas: situación y perspectivas, por Cesar Picón Espinoza. 335

Aspectos pedagógicos de la educación de adultos de MOBRAL, por MOBRAL. 379

Una educación de adultos centrada en la persona y su aplicación en programas de extrema pobreza, por Gilberto Calvo y Donald A. Lemke. 399

Tendencias de la investigación sobre educación de adultos y educación no - formal en América Latina, por Jorge Ochoa y Juan García Huidobro. 427

La investigación sobre educación de adultos en América Latina, por Sylvia Schmelkes. 463

TERCERA PARTE: Experiencias en educación de adultos.

Experiencias de educación de adultos MOBRAL, por MOBRAL. 485

Autodidactismo solidario: una experiencia de educación de adultos en el Valle del Mezquital (México), por Salvador García Angulo 517

El proyecto Padres e Hijos: un programa educativo para la familia popular, por CIDE. 543

La alfabetización: un proyecto prioritario en Nicaragua, por Francisco Lacayo. 555

La reconstrucción nicaragüense y la campaña de alfabetización, por Craig Richards 581

CUARTA PARTE: La capacitación de los educadores de adultos.

El programa de capacitación familiar: una experiencia de capacitación de agentes de cambio social que trabajan con la familia campesina, por CENAPRO. 591

Un modelo alternativo para la educación y capacitación campesinas en México, por Bernardino Mata García. 617

APENDICE.

Guía práctica para la formulación de programas de educación para adultos, por José Angel Pescador Osuna 689

Información sobre los colaboradores 677

Indice Analítico. 681

INTRODUCCION

Carlos Alberto Torres

I. ¿QUE SIGNIFICA EDUCACION DE ADULTOS?

Lo que en general se entiende por educación de adultos comprende aquella parte de la educación –denominada en algunos casos *no formal*–[1] que se destina en los países latinoamericanos a la población mayor de 15 años; edad determinada conforme a criterios de jurisprudencia educativa y/o estadísticos.

Esta educación está dirigida a los grupos sociales que cuentan con menores probabilidades, ya sea de tener acceso al sistema escolar, ya sea de permanecer en el mismo hasta completar su educación básica. Para los primeros se diseñan programas de alfabetización, mientras que para los segundos se impulsan programas destinados a completar los niveles primario y medio básico (educación general básica).

Junto con éstos, podrían incluirse los programas de educación de adultos que acompañan proyectos de reforma agraria, generalmente denominados programas de extensionismo rural,[2] y los programas de capacitación de mano de obra.

En términos generales se entenderá en este libro, por *educación de adultos,*

[1] Para una discusión sobre el término "educación no formal", véase el artículo de Thomas La Belle en este libro, y su trabajo *Educación no formal y el cambio social en América Latina,* Editorial Nueva Imagen, México, 1980. Véase también, Long Huey B.; Roger Hiemstra *Changing approaches to studying adult education,* San Francisco-Bass, 1980, 154 págs.; Paulston, Rolland G. *Non-formal education; an annotated bibliography,* N. York, Praeger, 1972. 332 págs.; Simkins, Tim, *Non-formal education and development: some critical issues,* Manchester, University of Manchester, 1977 (monografías).

[2] Una aguda crítica sobre la práctica del extensionismo rural, la constituye el trabajo de Joao Bosco Pinto, preparado para el IICA-CIRA: *Extensionismo agrícola: una crítica;* también Freire, Paulo: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural,* Siglo XXI-Tierra Nueva, Buenos Aires, 1975, 109 págs., prefacio a cargo de Jacques Chonchol. Sobre la ideología de difusión de innovaciones en el medio rural, consúltese el excelente análisis crítico que hace Alberto Montoya en este libro.

los programas de alfabetización, educación básica, extensionismo rural y capacitación campesina, así como de capacitación y entrenamiento de mano de obra para la industria.

Las dos últimas décadas en América Latina, nos presentan la estructuración progresiva de sistemas nacionales de educación de adultos que mediante procedimientos de educación a distancia, o sistemas abiertos, o semiescolarizados o escolarizados, buscan atender poblaciones educativas particulares.

Su clientela potencial la configuran, entonces, los campesinos parcelarios que habitan en zonas rurales relativamente incomunicadas y que producen generalmente para una agricultura de autosubsistencia; los trabajadores rurales asalariados que se ven obligados a vender su fuerza de trabajo, por lo común en el marco de migraciones estacionales, y la población indígena en general, vinculada a la problemática campesina pero con contradicciones específicas. A estos se agregan los sectores denominados marginales urbanos,[3] algunos sectores del proletariado urbano, en especial el ocupado como mano de obra no calificada en el sector "informal" de la economía (autoempleo, ocupación en talleres artesanales y pequeñas empresas familiares y en los que hay escasas relaciones contractuales y a menudo ingresos inestables, segmentarios y bajos, sin cobertura de servicios sociales), y los estratos más bajos de la pequeña burguesía.

II. LA EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA

La bilbiografía reciente que pretende establecer un balance entre las metas y los logros en materia de educación en América Latina, concluye que, analizando los indicadores de gastos, los sistemas educativos, a pesar de su notable desarrollo, han avanzado muy poco hacia la consecución de sus objetivos específicos. Considérese, por ejemplo, el índice de crecimiento de la matrícula en los distintos niveles para la década del 60-70.[4] El nivel de enseñanza primaria acusó

[3] Sobre la noción de marginalidad la bibliografía existente es muy amplia, usamos el término en el sentido que le da Lucio Kowarick: *Capitalismo e marginalidade na America Latina.* Paz e Terra, Río de Janeiro, Brasil, 1975, 187 págs. Véase también Aníbal Quijano "Dependencia, cambio social y urbanización en América Latina", en *Revista Mexicana de Sociología,* Año XXX, vol. XXX, núm. 3, 1968. También: Antonio Murga Franssinetti: "La marginalidad en América Latina: una bibliografía comentada", en *Revista Mexicana de Sociología,* Año XL, núm. 1, enero-marzo de 1978, pp. 221-331.

[4] *Cfr. Desarrollo de la educación y política científica en América Latina y el Caribe,* informe presentado por UNESCO en la Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros encargados de la Ciencia y Tecnología, Venezuela, 6-15 de diciembre de 1971, cuadro núm. 1, pág. 26.

un crecimiento de 167.5%, el nivel de enseñanza media de 248.9%, el nivel medio-técnico de 227.7%, la enseñanza normal de 217.3% y el nivel de enseñanza superior de 258.3%. La tasa anual acumulativa fue de 6.01%, la cual casi duplicó a la de la población escolarizable, que fue de 3.1%. Lo anterior no ha contribuido a una "democratización" de los "sistemas sociales", como muchos planificadores esperaban, sino por el contrario, ha acentuado los mecanismos de discriminación, desigualdad y distanciamiento sociales.

Referido al caso mexicano, el Centro de Estudios Educativos (C.E.E.) ha señalado que:

> Quienes más se han beneficiado con la expansión escolar son los grupos colocados en los niveles intermedios y superior de la escala social, los que viven en comunidades urbanas y, en especial, en aquellas que corresponden a regiones de un mayor grado de desarrollo relativo. Asimismo, se ha observado que los niveles de rendimiento académico de los alumnos tienden a ser directamente proporcionales a la posición que éstos ocupan en la estratificación social, o en el continuum de urbanización y desarrollo regional. Además de esto, hay diversas indicaciones de que la calidad de los "insumos escolares" está también positivamente correlacionada con los niveles socioeconómicos del alumnado.[5]

¿Qué sucedió en materia de educación de adultos? Si bien el notable crecimiento de la matrícula en todos los niveles permitía anticipar la desactivación de los mecanismos generadores de la demanda potencial en educación de adultos, la verdad es que, en términos absolutos, la población situada por debajo de un "cierto mínimo" educativo, o no incorporada al sistema, permaneció estable o aumentó. Consideremos por ejemplo los datos de analfabetismo para la región. Hacia 1950, había 40,900,000 analfabetos de 15 y más años (42.2%), hacia 1960 encontramos 41,200,000 analfabetos, con una tasa de 33.9% y hacia 1970, 38,600,000 analfabetos con una tasa de 23.6%. Hacia 1980, si bien las estimaciones varían, podría hablarse de unos 45 millones de analfabetos; es decir, un poco más del 20% del total de la población.

Las diferencias entre los varios países latinoamericanos son grandes, ya que

[5] *Cfr.* C.E.E. *Educación y Cambio Social,* documento presentado al Seminario Interamericano de Educación para la Justicia y los Derechos Humanos, organizado conjuntamente por el Consejo Mundial de la Educación y el Centro de Estudios Educativos, en Toluca, México, del 23 al 27 de julio de 1979, *mimeo.*, 26 págs (Las actas aparecerán publicadas, como libro, por el Centro de Estudios Educativos en 1982).

en ellos podemos encontrar tasas que van desde el 6.2%, para 1970 (Uruguay), hasta el 76.7% (Haití), pasando por el 42.9% (El Salvador) y el 53.9% (Guatemala).[6] De igual modo, se estima que actualmente entre el 20 y el 30% de la población en edad escolar no tiene acceso al nivel primario del sistema, particularmente en las formaciones sociales menos desarrolladas del área, en las zonas rurales y en algunos sectores marginales de las zonas urbanas.

Esto muestra que, si bien ha disminuido la tasa de analfabetismo respecto del total, gracias a la expansión de la escolarización, esta expansión no ha podido provocar, debido al crecimiento vegetativo de la población, la reducción, en términos absolutos, de los usuarios de los servicios de educación de adultos. Esto sin contar los fenómenos de repetición y deserción escolar –todavía muy agudos en América Latina– y la inoperancia, o poco exitosa *performance* de muchos de los proyectos y experiencias de educación de adultos en la región. La combinación de estos procesos en términos educativos, y sin duda alguna la intervención de variables políticas y económicas, ha contribuido decisivamente a la ampliación de los usuarios potenciales de la educación de adultos y ha posibilitado que las expectativas sobre la "liquidación" del analfabetismo en la pasada década, se hayan visto frustradas.[7]

Algunos países de la región como Colombia, México o Brasil, que por su tamaño demográfico y situación en educación de adultos inciden notablemente en los indicadores cuantitativos, merecen ser considerados detenidamente. Tomemos, solamente a título ilustrativo, el caso de México.

Carlos Sirvent,[8] evaluando el Sistema Nacional de Educación para Adultos (1975-1978), señala que la demanda potencial en el país es muy grande. Para

[6] Véanse los trabajos de Aldo Solari y Ernesto Schiefelbein en este volumen. Consúltese también Padua, Jorge: *El analfabetismo en América Latina,* Jornadas 84, el Colegio de México, 1979.

[7] En un documento optimista de UNESCO, hacia inicios de la década del 60, se señalaba que: "el analfabetismo de los niños debido a la carencia de escuelas, puede esperarse que desaparezca en todos los continentes a lo sumo para 1980". *Véase* "The relation between Literacy and Economic Development": UNESCO, World Campaign for Universal Literacy, 18 sesión de la Asamblea General de las Naciones Unidas, París, 10 de octubre de 1960.

[8] *El sistema nacional de educación para adultos, 1975-1978,* Centro de Investigación para la integración Social (CIIS), México, 1979 (versión preliminar), *mimeo.,* 205 págs. Consúltese también, para el caso de México, COPLAMAR: *Mínimos de bienestar: educación,* 1979; Carlos A. Torres: *La educación de adultos en México: realidades y perspectivas,* DGEA-SEP, México, 1980; C.E.E.: *El proceso de enseñanza-aprendizaje y la eficiencia interna del sistema nacional de educación abierta,* México, 1979, *mimeo.*

1970, el 70% de la población de 15 años o más, o tenía solamente primaria incompleta (unos 10 millones de personas), o no tenía instrucción alguna (unos 8 millones de personas).

Si agregamos a esto la población adulta que para ese entonces carecía de primaria y secundaria completas, existían en el país 22 millones de personas que se constituían en demandantes potenciales del sistema de educación de adultos. El mismo autor señala que la satisfacción de esa demanda mediante la incorporación en algún sistema de educación de adultos ha sido muy baja (aproximadamente un 5% del total). Más grave aún, un programa que se había fijado como meta abatir la tasa de analfabetismo por la mitad en un periodo de 4 años (lo cual implicaba alfabetizar a unos 3.5 millones de personas), solamente resolvió el problema en menos del 2%.

Cuando se analizan los cuadros que presenta el autor respecto a la satisfacción de la demanda por regiones del país, nos encontramos con que el Distrito Federal y el Estado de México absorben el 30% de la población registrada en los programas de niveles introductorios (programas de alfabetización). Más interesante aún, cuando se desglosan los datos por año, se advierte la caída dramática en la matrícula (había 831,729 insriptos en 1976, 406,645 en 1977 y 78,818 en 1978 para los niveles de introducción, primaria y secundaria respectivamente).

En el caso de los programas de alfabetización, se puede comprobar que en la llamada zona metropolitana –Distrito Federal y 5 municipios del Estado de México– se agrupaba, en 1976, el 31% de la matrícula total; que en 1977 el porcentaje para la región representaba ya el 52%, y que para 1978 había alcanzado el 68%. De aquí se desprende que los servicios tienden a ser más urbanos que rurales, y se puede inferir también que mientras los programas se extinguen en los estados, se concentran con más fuerza en las metrópolis.

Estos procesos merecen un análisis y una explicación detallados. Una lectura atenta de la bibliografía mencionada nos mostraría que ha habido una débil producción, tanto teórica como metodológica, y también que las hipótesis sobre el desarrollo reciente de la educación de adultos y sus perspectivas futuras difieren, en algunos casos, rotundamente. De igual modo, hay diferentes concepciones sobre aspectos como la utilidad y el valor económico de la alfabetización, y la educación de adultos en general; la vinculación de ésta con el desarrollo económico y social, las alternativas teórico-metodológicas, la organización y administración de los sistemas, el perfil educativo –tanto de entrada como de salida– de los alumnos, la formación de los docentes, promotores, monitores o coordinadores de la educación de adultos, el currículum, los procesos del aprendizaje de adultos, y así sucesivamente. Junto con esto, nos encontramos con un crecien-

te esfuerzo por definir una nueva disciplina dentro de la educación: la andragogía,[9] que en oposición a la pedagogía, dirigida hacia la educación de los niños, estaría específicamente orientada hacia la educación de los adultos, y, en fin, con un enorme conjunto de cuestiones e interrogantes, fruto del sinnúmero de experiencias impulsadas por organizaciones gubernamentales, por organizaciones internacionales (como UNESCO y OEA) y por organizaciones privadas y grupos de educadores cuya participación en la educación de adultos ha venido incrementándose considerablemente en América Latina durante esta última década. Gran parte de estas cuestiones, interrogantes y experiencias, se analizan y estudian desde diversas perspectivas teóricas, metodológicas e institucionales en este libro.

III. ESTE LIBRO

Las preocupaciones señaladas más arriba se reflejan de una u otra manera en el conjunto de trabajos incluidos en este libro, el cual ha sido dividido en cuatro grandes partes.

La primera de ellas; denominada Aspectos sociales, económicos y políticos de la educación de adultos, pretende reflejar una discusión de carácter teórico-metodológico sujeta a mayor investigación empírica. Encontramos en ella tres grupos de trabajos, el primero de los cuales estaría constituido por los artículos de Aldo Solari, Ernesto Schiefelbein y Carlos Muñoz Izquierdo.

Aldo Solari se vale de algunos indicadores básicos para describir las desigualdades económicas y sociales del Continente y para estudiar en qué medida la educación de adultos puede contribuir a disminuirlas. Ernesto Schiefelbein aborda problemas del empleo en el mercado de trabajo relacionados con la educa-

[9] La discusión sobre la andragogía como nueva disciplina puede revisarse desde distintas ópticas. Por ejemplo, un intento de fundamentar un estudio particular sobre la naturaleza cognitiva del adulto, bajo una perspectiva andragógica, puede encontrarse en los trabajos de Roque Luis Ludojoski; *véase* "La naturaleza del 'ser adulto': un enfoque andragógico", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos,* OEA, vol. I, año 2, 1978, pp. 156-175; "El proceso de ser adulto. Un enfoque biopsicológico", *Revista Interamericana de Educación de adultos,* vol. 1, núm. 3, 1978, pp. 330-348, finalmente, *Andragogía o educación de Adultos,* Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1972. *Ver* también Adam, Felix: *Andragogía, ciencia de la educación de adultos: fundamentos teóricos,* (2a. edición), Caracas, UNESR, 1977, 205 págs. El problema de la Andragogía en los ambientes académicos norteamericanos puede revisarse en Leon McKenzie. "The Issue of Andragogy", *Adult Education,* vol. XXVII, núm. 4, summer 1977, pp. 225-229. Una reciente polémica figura en *Adult Education,* vol. 29, núm. 4 Summer 1979, pp. 252-263.

ción de adultos, entregando elementos básicos para una descripción del fenómeno en términos económicos, y señalando algunos problemas pendientes. Carlos Muñoz Izquierdo, por último, analiza los efectos económicos de la expansión escolar, y explora en función de las conclusiones alcanzadas, referidas en particular a los pequeños productores y a la población campesina, algunas alternativas para la educación de adultos.

Un segundo grupo de trabajos lo constituyen aquellos que analizan aspectos ideológicos, sociales y políticos de la educación de adultos. Encontramos aquí el trabajo de Thomas la Belle, quien estudia los objetivos de la educación no formal y sus vinculaciones con el cambio social en América Latina. Vanilda Paiva, en cambio, presenta un análisis crítico del proyecto de la educación permanente, señalando ciertos supuestos ideológicos y su correspodencia con las tendencias actuales del capitalismo. Carlos Alberto Torres formula algunas hipótesis de trabajo, señalando que la educación de adultos en América Latina ha estado y sigue estando profundamente vinculada y determinada por el modelo de acumulación de capital y los regímenes políticos que detectan el poder; Alfonso Castillo, Arturo Sáenz y Luz María Castro analizan las políticas y servicios vigentes en materia de educación de adultos en México.

Un tercer grupo de trabajos lo constituyen los artículos que abordan una discusión crítica pormenorizada sobre la educación de los adultos campesinos, el desarrollo rural y el extensionismo agrícola. Encontramos así, un trabajo de Joao Bosco Pinto sobre las relaciones entre la educación de los adultos campesinos y el desarrollo rural. La perspectiva crítica que sugiere Bosco Pinto es retomada por Alberto Montoya en un detallado análisis de la ideología subyacente en los programas de extensionismo agrícola: el modelo de difusión de innovaciones.

La segunda parte pretende estudiar aspectos específicamente pedagógicos de la educación de adultos. Tenemos así tres grupos de trabajos. El primero lo constituirían el trabajo de Ma. Isabel Infante, el de Gustavo Cirigliano & Carlos Paldao y el trabajo de César Picón. En el primero, se analizan los supuestos vigentes en los proyectos de alfabetización, y se sugiere brevemente una perspectiva distinta. En el segundo, se propone un desarrollo gradual para la educación de adultos en América Latina donde, a partir de una hipótesis metodológica, los autores tratan de estimar las perspectivas que se abren para la educación de adultos. César Picón, por último, analiza técnicamente algunos problemas específicos de la educación de adultos, mencionando algunos programas estratégicos para la presente década.

Un segundo grupo de artículos refleja las propuestas surgidas de algunas experiencias en marcha. Encontramos así un texto elaborado especialmente por

MOBRAL para este libro, donde se presentan los fundamentos pedagógicos y metodológicos elaborados por esa institución, que representan el mayor esfuerzo de educación masiva de adultos en la región durante la pasada década. Luego, encontramos la propuesta de una educación centrada en la persona y su aplicación en programas de extrema pobreza, elaborada por Gilberto Calvo y Donald Lemke, que proporciona un nuevo enfoque para la educación de adultos.

Finalmente, un tercer grupo lo constituyen dos artículos, íntimamente vinculados entre sí, que abordan el estado actual de la investigación sobre educación de adultos en América Latina, señalando asimismo perspectivas y prioridades de investigación. Tenemos el trabajo de Jorge Ochoa y Juan E. García Huidobro, que describe los resultados de una revisión de las investigaciones sobre educación de adultos y educación no formal, y establece algunas conclusiones sobre sus tendencias generales. Apoyándose en este trabajo, Sylvia Schmelkes realiza un análisis muy pormenorizado acerca del estado actual en ese campo de estudio, distinguiendo la investigación básica, la investigación aplicada, la investigación evaluativa y el nivel de desarrollo experimental.

Cinco trabajos forman la tercera parte, que recoge algunas experiencias significativas en educación de adultos. En primer lugar encontramos una reseña de las líneas básicas del sistema de "educación permanente" de MOBRAL en Brasil. En segundo lugar, un análisis metodológico de la experiencia desarrollada durante varios años en el Valle del Mezquital, en México, mediante la metodología denominada "autodidactismo solidario". En tercer lugar, figura una descripción del Proyecto "Padres e Hijos", desarrollado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) en Chile, que es, en esencia, un programa educativo para la familia popular; en este artículo se discuten sus fundamentos teóricos y se reseñan algunos de sus problemas de operación. También se encuentra el texto elaborado por el Ministerio de Educación de Nicaragua, describiendo los fundamentos de la cruzada de alfabetización como un proyecto político-educativo prioritario para el proceso de transición al socialismo iniciado en Nicaragua, y Craig Richards, por último, relata de manera breve y concisa su experiencia como testigo de la campaña de alfabetización en Nicaragua.

La cuarta parte aborda uno de los principales problemas de la educación de adultos en América Latina: la capacitación de los educadores y promotores. Dos trabajos la integran. Por una parte, el programa de capacitación familiar de CENAPRO (México), organismo gubernamental, y por otra, un modelo alternativo para la educación y la capacitación campesina en México, propuesto por Bernardino Mata García a partir de su experiencia, recogida fundamentalmente en la Universidad de Chapingo (México).

En el apéndice se incluye una guía práctica para la formulación de programas de educación para adultos, elaborada por José Angel Pescador Osuna, presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación de la SEP, México.

En su conjunto, este libro es representativo del estado actual del análisis educativo en la región. Podrá encontrarse en él una gran pluralidad teórica, ideológica y política, así como muchas imprecisiones conceptuales, y también el convencimiento, en muchos de los autores, de que una práctica como la educación de adultos está aún por ser estudiada sistemáticamente, y que los marcos teóricos interpretativos son todavía insuficientes para captar la totalidad del problema y dar cuenta, de alguna manera, de sus principales manifestaciones.

PRIMERA PARTE: ASPECTOS SOCIALES, ECONOMICOS Y POLITICOS DE LA EDUCACION DE ADULTOS.

DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA

Aldo E. Solari

I. INTRODUCCION

El tema de este trabajo obliga a recordar la enorme diversidad de los países que componen la región, para lo cual basta mencionar algunos indicadores generales. El PNB por habitante varía desde 200 y 390 dólares en Haití y Bolivia respectivamente, los países de más bajo ingreso, hasta 1390 para Uruguay; 1550 para Argentina y 2570 para Venezuela. El porcentaje de población que habita en áreas urbanas oscila entre el 21 y el 37% para Haití y Bolivia y el 80% en Argentina, Uruguay y Venezuela. Salvo en Brasil, el idioma oficial de los países de América Latina es el español; pero en varios de ellos existe una alta proporción de población indígena, una buena parte de la cual sólo habla su lengua materna. En el Caribe se encuentran, a su vez, países de habla inglesa, francesa y española. En lo que se refiere a la educación, la diversidad no es menos impresionante. Las tasas de analfabetismo que se calcula exceden del 70% en Haití están alrededor del 7% en Argentina y Uruguay. Los matriculados en enseñanza primaria son el 50% y en enseñanza media el 4% de los grupos de edad correspondientes en Haití, contra más del 100 y el 62% respectivamente para el Uruguay.

Estas cifras y muchas otras que podrían citarse, pero que sólo repetirían el mismo cuadro de la situación, bastan para mostrar que la importancia y los problemas de la educación de adultos tienen que ser muy variables en contextos estructurales tan diferentes.

II. LAS DESIGUALDADES INTERNAS

Un elemento común a todos los países de la región lo constituyen las importantes desigualdades internas que existen en cada uno de ellos aunque, como

es obvio, con mucha mayor intensidad en unos que en otros. Esas desigualdades, que se constatan en la distribución del ingreso, en los patrones y niveles de vida muy diferentes según estratos sociales, pueden agruparse en cuatro grandes categorías: las derivadas de los estratos socioeconómicos, las sexuales, las que tienen que ver con la localización geográfica y las de origen racial o que son percibidas con contenido de tal origen. Como es obvio, esta clasificación es en gran medida arbitraria, los distintos factores discriminantes pueden acumularse y se acumulan efectivamente sobre ciertos grupos sociales; lo que aparece como discriminación racial puede ser o es realmente la justificación ideológica de una discriminación de origen social, etc. Es también evidente que la importancia de los factores mencionados es muy variable y, según la teoría sociológica que se adopte, uno sólo de ellos podría ser considerado como fundamental. Pese a todas esas reservas esta clasficación será utilizada en este trabajo porque es un instrumento cómodo para examinar los problemas que enfrenta la educación de adultos.

Muy numerosos indicadores podrían ilustrar las desigualdades internas. Sin embargo, dada la naturaleza del tema y el espacio disponible, este trabajo se concentrará en los indicadores educacionales.

Tradicionalmente, se ha considerado que la función principal de la educación de adultos es alfabetizar a la población que no había podido concurrir a la escuela o que había desertado de ella muy tempranamente. En otras palabras, la población analfabeta era y es considerada como la principal clientela potencial de la educación de adultos.

Los cuadros 1 y 2, anexos, dan para diversos países de América Latina y el Caribe las tasas de analfabetismo por sexo y por residencia urbana y rural. Las tasas femeninas son siempre superiores a las masculinas y esa diferencia sólo tiende a desaparecer en los países cuyos niveles de analfabetismo son los más bajos. En gran parte, las diferencias tienen que ver con la distribución por edades. A medida que el sistema escolar se ha expandido las desigualdades por sexo han ido disminuyendo. En los países en que las diferencias en las tasas globales son muy considerables, son mayores entre los de 50 años y más y mucho menores entre los de 25 años y menos. En los países en que las tasas globales son bajas, las diferencias en favor de los hombres desaparecen en los grupos de edades menores. Por ejemplo, a la edad 19, la tasa de analfabetismo en Argentina era de 4.3% para los varones y sólo de 3.9% para las mujeres. Es interesante hacer constar que las diferencias entre las tasas masculinas y femeninas son más fuertes en favor de las primeras en aquellos países en que la proporción de población indígena es más alta.

Las diferencias por residencia urbano rural son todavía mayores que las sexuales. En la mayoría de los países para los que existen estudios, la tasa rural equivale a la tasa urbana multiplicada por 1.7 como mínimo, hasta 6.7 como máximo. Como consecuencia, mientras que en varios países la tasa de analfabetismo urbano es inferior al 10% y, salvo excepción, no pasa nunca del 20% en los demás, las tasas rurales nunca son inferiores al 10%, en pocos países son inferiores al 30% y en la mayoría exceden del 40, llegando en varios de ellos a más del 60%.

El cuadro 3 indica, para algunos países, la proporción de población adulta que no tiene ninguna instrucción o que tiene tres o menos años de enseñanza primaria. Las diferencias son el producto tanto del acceso diferencial al sistema escolar como de las muy distintas tasas de permanencia en él. En los países con mayor expansión de la enseñanza primaria las tasas de egreso superan el 60% de los ingresos, que están constituidos por casi la totalidad de los individuos en edad escolar. En el otro extremo se encuentran países que apenas llegan al 20%. Aquí se reproducen las grandes desigualdades internas por sexo y residencia. Aun en los países de gran expansión de la enseñanza primaria, las altas tasas globales de egreso son compatibles con tasas muy bajas en la población rural, pero ésta tiene una proporción muy escasa y lo que ocurre con ella poco influye sobre las tasas globales. En los países de menos expansión se encuentra como fenómeno común que los egresados urbanos lo sean en una proporción 10 o 12 veces mayor que los rurales.

A los factores discriminativos que se acaban de señalar pueden agregarse los que tienen que ver con los estratos sociales, aunque los estudios existentes no sean tan completos como sería de desear. En un país de alta expansión del sistema escolar, como Chile, se calcula que el 50% de cada cohorte sobrevivía hasta 8o. año. Si se distinguía por estratos sociales se tenía que el 100% de los hijos del grupo social más alto, grandes empresarios, profesionales, etc. llegaba a ese grado; que lo mismo ocurría con el 71% de los pertenecientes a otras ocupaciones de cuello blanco* y en general a estratos medios; la proporción disminuía al 48% para los hijos de los obreros urbano industriales y alcanzaba sólo el 18% para los que provenían de familias de campesinos o asalariados rurales. Entre el grupo socioeconómico más alto y el más bajo, las diferencias eran pues superiores a las 5 veces (Shiefelbein y Farrell, 1978:236-341). Muchos otros estudios podrían citarse que llevarían a conclusiones similares.

Los datos sumarios anteriores permiten determinar con una aproximación

* Del inglés *White Collar Worker,* refiriéndose a quienes llevan a cabo trabajo de oficina, en oposición al obrero, *Blue Collar Worker.*

bastante satisfactoria quiénes constituyen la clientela potencial de la educación de adultos en América Latina, en cuanto analfabetos, ya porque nunca concurrieron a escuela ya porque sólo lograron aprobar los primeros grados.

En primer lugar, el grupo identificable con la mayor proporción de analfabetos está constituido por los indígenas rurales, particularmente las mujeres indígenas rurales, en todos aquellos países en que la proporción de indígenas es alta. La proporción de analfabetos excede casi siempre del 60% y se sitúa a menudo por encima de él.

En segundo lugar, el primero en los países que no tienen indígenas, se encuentran los campesinos y asalariados rurales en general y particularmente las mujeres que pertenecen a esas categorías. En este caso, proporciones que pueden estimarse nunca inferiores al 20% y que pueden llegar a más del 60%, según los países, son analfabetos.

En tercer lugar, aparecen los obreros asalariados urbanos. Las proporciones de analfabetos son muy variables según los países, pero siempre superiores a la media urbana, aunque normalmente inferiores a la media nacional. Las diferencias por sexo dentro de ellos, importantes en los países de menor expansión del sistema escolar, son poco significativas en los demás.

Las restantes categorías sociales dan proporciones muy bajas de analfabetos, aunque los estratos medios rurales pueden mostrar porcentajes de cierta importancia en esa categoría.

Es posible hacer y se han hecho estimaciones de la clientela potencial de la educación de adultos constituida por los analfabetos. Más difícil es hacerlo distinguiendo categorías sociales. En los países de alta expansión del sistema escolar, pese a que los porcentajes de analfabetos son mucho mayores en el medio rural que en el urbano, en números absolutos son más los analfabetos urbanos que los rurales; alrededor del doble. En cambio, las diferencias por sexo son mínimas. En los países de mediana expansión del sistema escolar entre el 55 y el 60% de los analfabetos totales son mujeres y entre el 75 y el 80% de los analfabetos totales son de origen rural. En los países de baja expansión del sistema escolar, las diferencias son proporcionalmente menores, aunque siempre la mayoría de los analfabetos son mujeres y de origen rural. En todas partes, más del 90% de los analfabetos se reclutan en los estratos sociales más bajos, particularmente rurales (véase cuadro 4).

Es interesante señalar que la demanda potencial de la educación de adultos por analfabetismo se ha mantenido en los grandes países de América Latina pese a la considerable expansión de los sistemas escolares y la baja consiguiente de las tasas de analfabetismo. En México, la tasa global de analfabetismo baja del

35% en 1960 al 26% en 1970, progreso muy considerable en 10 años. Sin embargo, debido al crecimiento de la población el número absoluto de analfabetos es de alrededor de 6.700,000 personas en ambos años. Este fenómeno es general y explica que, con una baja considerable de las tasas, el número absoluto de analfabetos se mantiene en América Latina alrededor de los 45 millones.

El hecho de que hayan mantenido los números absolutos con baja de las tasas globales implica, obviamente, que la composición etaria de la población analfabeta varía en el sentido de un aumento constante de la proporción de los grupos de edades mayores. En Brasil, en 1973, la tasa de analfabetos era del 53% para los que tenían más de 70 años, 31 para los de 40-49, para caer al 12% para los que estaban entre 10 y 19 años. En países de expansión del sistema escolar más antigua las tasas de analfabetismo en las edades jóvenes son prácticamente nulas y casi todo el analfabetismo se concreta en las personas de 40 años y más.

Las observaciones anteriores tienen importantes implicaciones. En primer lugar, que el examen histórico demuestra que numerosos países de América Latina han llegado a cifras muy bajas de analfabetismo por expansión del sistema escolar tradicional y no por la educación de adultos que ha sido mínima. O si se quiere, en muchos países la causa fundamental de la desaparición del analfabetismo ha sido la expansión del sistema escolar y la muerte de los analfabetos mucho más que la educación de adultos.

En segundo lugar, que la concentración de los analfabetos en edades altas, en las que la vida activa ha terminado o está próxima a terminar, implica una demanda potencial que difícilmente se satisface porque, consideradas desde el punto de vista económico estricto, tienen rendimientos futuros menores.

Por último, y no menos importante, las presiones sociales por obtener sucesivas expansiones del sistema escolar normal para los niños y jóvenes son mucho mayores que para expandir la educación de adultos, punto sobre el que se volverá más adelante.

Los países de América Latina han desarrollado diversos sistemas de educación de adultos que están vinculados al entrenamiento para el trabajo, en relación o no con la empresa. Estos sistemas de capacitación para el empleo o de enseñanza profesional tienen una clientela potencial que, lejos de estar ligada a los analfabetos como la examinada anteriormente, los excluye más bien. En efecto, las personas que concurren a esos sistemas deben, como condición previa para el ingreso, dominar los rudimentos fundamentales al menos de la lectura y la escritura, salvo en los muy raros casos en que el sistema se propone, al mismo tiempo, alfabetizar y preparar para el trabajo. La demanda potencial es, en este

caso, prácticamente indeterminable y es satisfecha, hasta donde lo es, tanto por instituciones públicas como privadas, o por intentos en los que se mezclan el elemento privado y el público.

III. LA EDUCACION DE ADULTOS Y SU CLIENTELA

Si comenzamos por la educación de adultos referida a los analfabetos o semi-analfabetos y la forma como responde a la demanda potencial, parece necesario subrayar dos cuestiones previas. En primer lugar, las grandes variaciones que existen entre los países; segundo, las que existen en un mismo país en diversos momentos históricos. Como sería imposible, dentro de los límites de este trabajo, analizar las causas de dichas variaciones, pueden resumirse todas ellas en ambos casos, diciendo que corresponden a diferentes proyectos políticos, en cuanto a la sociedad en general y en cuanto a la educación en particular.

En el cuadro 6 aparecen las matrículas de la educación de adultos en varios países de América Latina y el Caribe. Lamentablemente los criterios nacionales son diferentes y la comparación entre países prácticamente imposible. Pese a ello, se da la proporción de los matriculados en la educación de adultos en relación con la demanda potencial constituida por el número total de analfabetos del país en la misma época. Dejando de lado el caso argentino, donde los criterios estadísticos son muy diferentes, es fácil apreciar en gruesa aproximación el escaso alcance de la educación de adultos. Ningún país alcanza el 10% y el 60% de ellos está por debajo del 5%. Más interesante, quizás, es notar que el país que aparece con mayor cobertura potencial, Uruguay, es el que tiene el menor porcentaje de analfabetos. Lamentablemente, no se dan datos sobre Cuba donde la educación de adultos tiene enorme importancia y la matrícula en 1970 era de unos 300,000 alumnos.

Perú, con una cobertura bajísima en 1969, proporciona un excelente ejemplo de la significación de los cambios de proyecto político. El Proyecto de Alfabetización Integral ALFIN alfabetizó efectivamente en 1974 a 77,000 personas, a 65,500 en 1975 y 88,700 en 1976, lo que representa entre el 40% y el 50% de los matriculados. Es decir que la matrícula de 1969 se multiplicó por más de 5. Ya en 1971 CEDEC tenía una matrícula de 100,000. Entre 1973 y 1976, en los 6 departamentos peruanos de mayor tasa de analfabetismo, ALFIN alfabetizó entre un 19.4% como máximo y un 6.8% como mínimo de los analfabetos (Rivera Palomino y Pizcoya Hermosa, 1978).

La escasa cobertura de la educación de adultos destinada a la alfabetiza-

ción es un fenómeno general, paralelo al muy pequeño porcentaje que representa en los presupuestos de los ministerios de educación. Más aún, los pocos esfuerzos importantes que se han hecho en América Latina son el producto de proyectos especiales como el ya citado de ALFIN en Perú o el MOBRAL en Brasil, que también ha cambiado totalmente las cifras que se mencionan en el cuadro.

La educación de adultos de tipo profesional, que sólo se menciona de paso en este documento, tiene gran importancia en muchos países y varios gobiernos han creado instituciones especiales para atenderla. Una gran diferencia entre ésta y la destinada a la alfabetización, en la que el papel del Estado es exclusivo o casi exclusivo, es la importancia que en ella tiene el sector privado, que esencialmente se dirige a una clientela de recursos económicos estimables. Diversas investigaciones demuestran que es un canal a través del cual grupos reclutados en la clase media baja buscan formas de movilidad, en tanto que la estatal recibe sobre todo obreros para mantenerlos en la condición de tales, aunque con mejores ingresos en buena parte de los casos.

¿Qué es lo que explica el muy escaso papel de la educación de adultos en América Latina? Esencialmente, las características de su clientela potencial, la inmensa mayoría de la cual está formada por integrantes de grupos sociales que no han logrado acceso a la enseñanza primaria, o lo han hecho durante muy poco tiempo. A su vez, esto ha ocurrido porque dentro de las alianzas políticas y sociales dominantes, en sus respectivos países, los grupos en cuestión tienen poco o ningún poder. Lo que ocurre con sus posibilidades educativas es el reflejo de lo que pasa con ellos en todas las demás dimensiones de la vida social. Es decir, son marginados del sistema escolar como son marginados de muchas otras instituciones de importancia central en el sistema social. Como no tuvieron educación formal sus posibilidades de ascenso social son mínimas o nulas y, de igual modo, lo son las de presionar para obtener una educación especial en su favor.

Sin embargo, las transformaciones socio-políticas han mostrado coyunturas en las que, por causas muy variadas, los grupos marginales han tenido alguna participación menor y alguna capacidad de presión sobre el sistema. En esos casos, la experiencia general de América Latina es que entonces esos grupos presionan para obtener servicio educativo para sus hijos, el que ellos no tuvieron, mucho más que para que se expanda la educación de adultos. En la práctica, es como si trasladaran sus esperanzas de movilidad social, a través de la educación, a las generaciones siguientes. Como esa presión coincide con la de otros grupos y con la inercia histórica del sistema, es seguro que es a través de sucesivas ampliaciones de la cobertura escolar tradicional que esas demandas se satisfacen. Entre los futuros adultos la proporción de analfabetos disminuirá. Las diferencias urbano-

rurales, tantas veces mencionadas, muestran a las claras cómo la expansión del sistema escolar es, esencialmente, un fenómeno urbano y sólo después que las ciudades están cubiertas la escuela cobra cierta importancia en el medio rural.

Sólo cambios muy considerables del proyecto político dan importancia a la educación de adultos. Y debe subrayarse que no siempre eso ocurre porque los grupos beneficiados hayan adquirido realmente mucho más poder. Más que eso, lo que pasa es que nuevos grupos dirigentes perciben que el analfabetismo es un obstáculo al progreso económico del país y particularmente a la industrialización, o que es un obstáculo a la integración nacional o ambas cosas. La necesidad de integrarlos para que sirvan al proyecto político de otros grupos sociales es lo que cambia la situación tradicional en materia de educación de adultos. Todo conforma, pues, que las constelaciones de poder existentes en América Latina son muy poco favorables a su desarrollo.

La pregunta acerca de qué papel podría tener la educación de adultos en promover la movilidad social y en disminuir las desigualdades está, en gran parte, contestada por las consideraciones anteriores. Infinidad de reuniones internacionales y nacionales han proclamado la necesidad de expandirla, de considerarla como parte del proceso de educación permanente, de darle un contenido acorde a las características de los adultos y de conferirle el carácter de un instrumento de liberación social. Y no parece haber dudas de que una educación de adultos bien concebida y en relación con la demanda potencial sería un instrumento importante de disminución de las desigualdades sociales. El punto es que las alianzas políticas y sociales existentes son muy poco favorables a perseguir sistemáticamente ese objetivo. Un ejemplo basta: no hay ningún signo de que en los diversos países de América Latina y el Caribe, con la excepción de Cuba, la distribución del ingreso haya mejorado en los últimos 20 años; hay muchos de que ha empeorado. Es difícil percibir, por lo tanto, qué es lo que permitiría a la educación de adultos escapar a la lógica de un modelo social y político cada vez menos dominado por preocupaciones igualitarias.

IV CUADROS ESTADISTICOS

Cuadro I

ANALFABETISMO
(porcentaje de la población de 15 años y más)

País	*1960*	*1970*
Argentina	8.6	7.4
Barbados	1.8	...
Bolivia	61.2	37.3
Brasil	39.0[1]	33.8
Colombia	37.5	19.2
Costa Rica	16.0[2]	11.6
Chile	16.4	11.9
Ecuador	32.5	25.8
El Salvador	51.0[3]	42.9
Guatemala	68.5	53.9
Guyana	12.9[4]	...
Haití	85.5	76.7
Honduras	55.0	43.1
Jamaica	18.1	...
México	34.6	25.8
Nicaragua	50.4	42.5
Panamá	26.7[2]	21.7
Paraguay	25.4	19.9
Perú	38.9[5]	27.6
República Dominicana	35.5	32.8[6]
Trinidad y Tobago	6.6	7.8
Uruguay	9.6	6.2
Venezuela	36.7[5]	23.5

[1] Población de 13 años y más.
[2] Datos obtenidos sobre una muestra del 5% de la población total.
[3] Se incluyen aquellas personas cuyo nivel educativo es desconocido.
[4] Personas "sin escuela" fueron consideradas como analfabetas.
[5] Muestra de 15% de datos censales para 1960, incluyendo 455,000 miembros de la población indígena.
[6] Se escluyen aquellas personas cuyo nivel educativo es desconocido (8%).

Cuadro 2

ANALFABETISMO POR SEXO Y POBLACION URBANA-RURAL

	Area urbana						*Area rural*					
	1960			*1970*			*1960*			*1970*		
	T	*H*	*M*	*T*	*H*	*M*	*T*	*H*	*M*	*T*	*H*	*M*
Argentina	5.7	4.5	6.9	...	...	...	18.1	16.1	20.4	...	...	...
Barbados	0.8	0.8	0.8	...	...	...	2.4	2.2	2.6	...	...	...
Bolivia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	...	...	...	20.0	15.7	23.9	...	...	...	53.5	50.0	56.9
Colombia	15.0	11.9	17.4	...	...	...	41.3	38.4	44.4	...	...	...
Costa Rica	5.6	4.1	6.9	...	...	...	21.8	21.1	22.6	...	...	...
Cuba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile	9.2	7.0	10.9	7.4	6.2	8.4	33.6	31.2	36.5	26.6	24.5	29.1
Ecuador	11.9	8.1	15.2	...	...	...	44.3	38.4	50.7	...	...	...
El Salvador	28.8	21.0	35.0	22.0	...	...	66.3	61.3	71.5	59.3	...	...
Guatemala	35.0	27.2	41.7	28.2	20.0	35.4	77.4	70.4	84.6	68.4	59.8	77.4
Guyana	2.7	2.1	3.3	...	...	...	15.1	10.1	20.2	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	26.1	21.0	30.4	...	...	...	64.6	60.4	68.8	...	...	...
Jamaica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
México	21.3	16.7	25.5	...	...	...	48.9	42.9	53.3	...	...	...
Nicaragua	20.6	17.3	23.0	...	...	...	70.2	69.2	71.3	...	...	...
Panamá	6.8	5.8	7.8	6.3	5.6	7.0	38.3	36.8	40.2	38.1	35.5	41.1
Paraguay	...	...	...	11.4	7.4	14.7	...	...	...	25.9	19.7	32.2
Perú	17.7	9.3	25.9	12.6	5.9	19.1	59.4	41.6	76.2	51.9	34.4	69.2
República Dominicana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	7.2	6.8	7.6	...	...	...	16.0	17.6	13.9	...	...	...
Venezuela	22.4	...	...	...	...	...	63.4	...	...	...	...	...

Cuadro 3

AMERICA LATINA Y EL CARIBE: PORCENTAJE DE LA POBLACION ADULTA SIN INSTRUCCION O SOLO CON 3 AÑOS Y MENOS DE ESCOLARIDAD PRIMARIA

Porcentajes	*1960 Países*	*1970 Países*
Menos de 20		Argentina Uruguay
20.0-39.9	Argentina Chile Uruguay	Chile Costa Rica Panamá
40.0-59.9	Costa Rica Panamá	Bolivia México Paraguay Perú República Dominicana
60.0 y más	Brasil Colombia Ecuador El Salvador Honduras México Paraguay República Dominicana	Brasil El Salvador

Cuadro 4

1970, NUMERO ABSOLUTO DE ANALFABETOS POR RESIDENCIA URBANA Y RURAL PARA ALGUNOS PAISES

País	*Urbanos*	*Rurales*	*% de los analfabetos rurales sobre el total de analfabetos*
Brasil	6.460,000	1..870,000	64.5
Chile	329,800	357,300	51.8
Guatemala	295,600	1.270,000	81.1
Panamá	27,000	152,700	84.8
Paraguay	58,800	188,600	76.2
Perú	570,000	1.505,000	72.5
Uruguay	85,600	41,800	32.9

Cuadro 5

NUMERO ABSOLUTO DE ANALFABETOS POR RESIDENCIA Y SEXO
PARA ALGUNOS PAISES

	Urbanos			*Rurales*			
País	*Hombres*	*Mujeres*	*(% Mujeres)*	*Hombres*	*Mujeres*	*(% Mujeres)*	*% Mujeres en el Total*
Brasil	2.427,000	4.030,000	62.4	5.831,000	6.037,000	50.8	54.9
Chile	130,000	199,000	60.4	184,800	175,000	49.0	54.5
Guatemala	100,000	194,000	66.0	578,500	690,000	54.4	56.5
Panamá	11,500	15,600	57.6	77,850	74,600	48.9	50.2
paraguay	17,600	40,000	70.0	73,200	114,600	61.0	63.0

Cuadro 6

MATRICULA EN EDUCACION DE ADULTOS

País	*Año*	*Matrícula*	*Porcentaje de matrícula en relación con analfabetismo*
Argentina	1970	565,810	45.4
Bolivia	1969	10 599	1.2
Brasil	1969	719 688	3.9
Colombia	1967	12 318	0.6
Costa Rica	1967	5 545	5.1
Chile	1970	52 366	7.6
Ecuador	1969	47 169	5.6
El Salvador	1970	20 984	2.5
Guatemala	1965	79 982	5.1
Haití	1967	66 838	3.3
Honduras	1968	9 934	1.7
México	1970	546 725	7.9
Nicaragua	1961	6 418	1.5
Panamá	1970	14 692	8.2
Paraguay	1969	8 245	4.6
Perú	1969	28 501	1.4
República Dominicana	1969	12 516	1.7
Uruguay	1970	11 907	9.5
Venezuela	1970	117 100	8.7

Referencias

Rivera Palomino, Juan y Luis A. Piscoya
1978 *La alfabetización en el proceso de la reforma educativa peruana.* Documento presentado a la Reunión de Expertos sobre Políticas y Estrategias de Alfabetización para la Población Indígena del Area Andina, Quito (UNESCO).

Schiefelbein, E. y Joseph Farrel
June 1978: "Selectivity and Survival in the Schools of Chile", *Comparative Education Review,* vol. 22, núm. 2, pp. 326-341.

EL EMPLEO EN EL MERCADO DE TRABAJO Y LA EDUCACION DE ADULTOS

Ernesto Schiefelbein

1. INTRODUCCION

El tema de la educación de adultos ha sido incorporado gradualmente en el diseño de las políticas educativas de cada país. El estudio de documentos de política educacional del último quinquenio muestra, todavía, un énfasis en la alfabetización (que creemos exagerado a la luz de los antecedentes que se presentan más adelante). Falta, en cambio, examinar el problema en términos de un proceso de educación permanente.[1] El Cuadro 1 de este trabajo presenta los resultados del análisis al respecto. Sólo en tres de los 16 países no se menciona la alfabetización como prioridad (a pesar de que, precisamente, en dos de ellos todavía se podría considerar como un problema), mientras que sólo en cuatro se presta atención a las relaciones entre la educación formal y la no formal.

De acuerdo con los objetivos generales de este libro, el presente artículo se centra en: alfabetización, capacitación campesina y formación de mano de obra en áreas urbanas, bajo métodos no formales. Los datos disponibles para el segundo tipo de proceso educativo son más bien escasos y, por ello, el énfasis se carga hacia los dos restantes.

Inicialmente se intenta describir con precisión la situación de los adultos analfabetos y el ritmo con que ha ido variando su magnitud y composición. El hecho de que este tema haya sido incorporado muy recientemente en los diagnósticos educacionales parecería explicar algunos de los errores que se encuentran, con cierta frecuencia, en el análisis que los diversos países hacen de este problema.

[1] *Véase* F. Schiefelbein, "Planing implications of Lifelong education", Chapter 4 in A.J. Cropley (ed), *Basic coast interactions for a system of Lifelong education,* Pergamon Press-UNESCO.

En la realización del trabajo se utilizarán los datos que hace circular la red de educación de adultos, así como los resúmenes analíticos preparados por CIDE.[2] Este tipo de trabajo es muy difícil de realizar cuando no se cuenta con el apoyo de mecanismos de difusión de los resultados de investigaciones y de los datos estadísticos básicos.

II. NIVELES DE EDUCACION DE LOS ADULTOS

Los datos de los dos últimos censos permiten tener una idea de los niveles de educación alcanzados por la población, por grupos de edades, y de la velocidad con que éstos han crecido en los últimos diez años (Cuadro 2). Si bien los promedios son algo desalentadores (10 países tienen más del 20% de analfabetos entre los mayores de 10 años), hay avances importantes entre 1960 y 1970 (debido principalmente a la actividad estatal en este campo, que ha sido en general muy grande). Esto se nota, con mayor claridad, al centrar la atención en los grupos más jóvenes. El grupo de 15 a 19 años, por ejemplo, registra sólo 5 países que tienen más de 20% de analfabetismo, y sólo 2 casos se preven en las proyecciones de UNESCO para 1980 (Valdés, 1979:32).

El Cuadro 2 sugiere, además, que los hombres tienen mejores niveles de alfabetización que las mujeres, aunque otros antecedentes llevan a afirmar que esas diferencias tienden a disminuir en años recientes. El Cuadro 3 permite apreciar las diferencias en los niveles de alfabetización entre las capitales de los distintos países; en ninguno de los casos se alcanzan niveles de analfabetismo de 20% para el total de la población mayor de 10 años. En las edades más bajas la situación es aún más impresionante: en ningún país se alcanza un 10% de analfabetismo en el grupo de 15 a 19 años. Conviene anotar, sin embargo, que estas magnitudes corresponden a las definiciones de analfabetismo del censo que, a su vez, están basadas en las definiciones usadas por las personas que lo contestan; es decir, son aproximaciones. En la medida en que estas definiciones no cambian con el tiempo es posible que las tendencias comentadas sean significativas.[3]

El Cuadro 4 muestra, en cambio, la magnitud de los problemas que quedan

[2] *Véase* E. Schiefelbein, "Educational Research Networks in Latin America", *International Review of Education,* UNESCO, vol. XXIV, No. 4, 1978.

[3] Algunos estudios han destacado la consistencia de las cifras sobre analfabetismo. *Ver* E.A. Fisher, "The use of variables relating to primary education to explain literacy rates", en UNESCO Division of Statistics of Education, *Towards a methodology for projecting rates of literacy and educational attainment,* CSR-E-28, París, April 1978, pág. 65 (46).

todavía por resolver en las zonas rurales. De los doce países para los cuales se dispone de información sólo dos tienen menos de 20% de analfabetismo para el total de la población mayor de 10 años y el número de países sube a cuatro cuando se toma en cuenta el grupo más joven (de 18 a 19 años).

Existe una estrecha relación entre los que no han estudiado nunca en el sistema escolar formal y las tasas de analfabetismo. Los datos disponibles, a este respecto, se presentan en el Cuadro 5; desgraciadamente éste es un dato muy difícil de obtener a pesar de que permite examinar en cierto detalle las relaciones entre educación formal y analfabetismo. En el cuadro 6 se presenta la relación entre estos datos y los del Cuadro 2, para el grupo de 15 a 19 años de edad. Es fácil notar que las once observaciones disponibles quedan, casi exactamente, sobre la línea que muestra la igualdad entre ambas magnitudes.

Durante el período analizado se han producido avances espectaculares, como los de Cuba a mediados de los 60, o metódicos como los de Chile en 1960-1970. Países como Ecuador, México, Panamá, Perú o Venezuela han registrado, igualmente, logros considerables "en virtud de la decisión política con que se ha abordado el problema" (Valdés, 1979:16).

Si bien las tasas de escolarización "explican" los niveles de alfabetización, es interesante examinar las causas últimas de ambas variables. En el punto siguiente se presentan algunos resultados preliminares en este aspecto.

III. EXPLICACION DE LOS NIVELES DE ALFABETIZACION

Parece difícil explicar los niveles de alfabetización de un país en función de la situación actual de su sociedad, ya que ellos reflejan los resultados de un largo período de tiempo, en el que se han atendido diversos grupos de edades diferentes. En el Cuadro 7 se presentan varias variables económicas (producto per cápita, ritmo de crecimiento del producto per cápita en los últimos siete años y el porcentaje del producto generado en la agricultura como un indicador de la estructura de producción) y demográficas (crecimiento de la población y crecimiento de la fuerza de trabajo). Ellas permiten identificar la situación de cada país con respecto al nivel de alfabetización.

A medida que aumenta el nivel del PNB per cápita tienden a aumentar los niveles de alfabetización. En aquellos casos en que existen varios países en una misma situación económica (véase la última columna o los países numerados 9, 11, 8 y 6) el nivel de alfabetización aumenta a medida que se tienen menores ritmos de crecimiento de la población y mayor incremento en la fuerza de trabajo.

Las relaciones son algo diferentes cuando se analiza la situación de la alfabetización del grupo de 15 a 19 años. Decrece un poco la importancia de los niveles de producto per cápita y, en cambio, toman más fuerza las variables demográficas. Los resultados se presentan en el Cuadro 9.

Para que esto fuera más explícito sería necesario, probablemente, incluir indicadores de desempleo abierto y de subempleo, así como realizar el análisis por sexo, dados los diversos patrones culturales que influyen en las tasas de participación de la mujer. Se verán, más adelante, algunos otros antecedentes sobre estas variables.

La situación se aclara, evidentemente, cuando se utilizan variables económicas y escolares para identificar la posición de los países en cuanto a analfabetismo.[4] Los resultados se presentan en el Cuadro 9. Cuando las tasas de escolaridad son "bajas" o "medias" sólo uno de los diez países sobrepasa (levemente) el 80% de alfabetismo. Cuando las tasas son "altas" u "óptimas" sólo tres de los países quedan por debajo del 80%. La dispersión de los puntos que identifican a los países corresponde, aproximadamente, a una recta de inclinación negativa a lo largo de la cual se incrementa gradualmente el nivel de alfabetización. .

IV. NIVEL DE EDUCACION DE LA POBLACION OCUPADA

No existen grandes diferencias entre los niveles de analfabetismo de la población total y la proporción de la población económicamente activa (fuerza de trabajo) que no tiene estudios. El Cuadro 10 muestra que ambos indicadores alcanzan valores semejantes para los diez países comparados.

A su vez, un alto nivel de población sin estudios o analfabeta está relacionado con menores niveles medios de educación de la población económicamente activa (y de la población total aunque aquí no se dan esas cifras). El Cuadro 10 muestra que los cuatro países con niveles más altos de educación corresponden, precisamente, a aquellos que tienen las menores proporciones de población sin estudios.

El nivel educativo de la mano de obra está elevándose en toda la región. Estudios de diversos casos muestran que "este mejoramiento no es simple ni lineal"; destacan que el relativo estancamiento de la industria para generar empleo lleva a ahorrar mano de obra en los sectores productivos y a expandir los cargos administrativos y técnico-profesionales (Tedesco, 1977:67). En todo

[4] Es la estrecha correlación entre escolarización y alfabetismo.

caso, señalan que mientras algunos sectores incrementan su personal altamente calificado, el proceso inverso ocurre en otros sectores industriales *(idem).*

En América Latina, como en otras regiones, se observa una clara relación entre los niveles de educación y el tipo de ocupación. El Cuadro 11 muestra que el "estrato de las ocupaciones profesionales y semiprofesionales" lo desempeñan, en casi todos los países, personas que tienen 10 o más años de educación, mientras que los "estratos ocupacionales bajos en las ocupaciones primarias" sólo requieren de uno o dos años, en promedio.

El hecho de disponer de cifras para dos períodos, 1960 y 1970, permite explorar, para el conjunto de los países, la forma en que se produce el incremento en los niveles educacionales.[5]

Es interesante notar que no cambia tanto el nivel educacional en cada categoría ocupacional, como la composición relativa de esas ocupaciones, ya que el Cuadro 11 muestra que entre 1960 y 1970 las variaciones de los niveles en cada estrato ocupacional fueron mínimas (en algunos casos negativas). Veremos, más adelante, la forma en que cambian las proporciones de esos estratos ante cambios del nivel del producto por trabajador (como indicador de los niveles de productividad del país). Por el momento, es razonable suponer que el incremento de los niveles educativos de la población ocupada se genera, entre otros factores, por "la demanda de personal calificado, derivada del incremento tecnológico, el crecimiento de la educación en la población en su conjunto y el descenso del elemento obrero en el personal empleado por la industria" *(idem).*

Este último factor se observa con claridad en el Cuadro 12. Mientras los estratos altos incrementan bastante su proporción dentro de la fuerza de trabajo, los estratos bajos, especialmente los del sector primario, tienden a bajar su participación.

Este fenómeno se puede apreciar en toda su intensidad al comparar la movilidad ocupacional en períodos más distantes.[6] A modo de ejemplo se presenta lo ocurrido en los últimos 50 años en Chile. El Cuadro 13 muestra que la participación de los primeros tres grupos ocupacionales aumenta radicalmente en dicho período. En 1920 esos tres grupos constituían sólo el 16% de la población activa, mientras que en 1960 alcanzaron al 45%.

Junto a esos cambios están los correspondientes incrementos en los niveles

[5] El efecto de la expansión de los mercados de trabajo se puede ver en E. Schiefelbein, *Education and Employment in Latin America,* UNESCO, Report Studies S.67, June 1979, págs. 7 y 8.

[6] Otros tipos de movilidad se examinan en E. Schiefelbein, 1979: 13.

de educación. El Cuadro 13 muestra las reducciones en los índices de selectividad al fin del período examinado. El grupo IV se benefició con el incremento de la educación. Sin embargo, no queda claro cuál ha sido el elemento dinámico. Por un lado, se puede explicar el fenómeno suponiendo que la educación permitió que una parte del grupo IV pudiera ascender a grupos ocupacionales superiores, generando un fuerte crecimiento de la clase media del país, o alternativamente, suponiendo que otros factores, por ejemplo el proceso de industrialización, permitieron dar ocupación a esas personas en mejores niveles, lo que les dio acceso a un más alto nivel de educación.

Parcial como es, la evidencia existente apoya nuestra hipótesis previa. Los datos sugieren una evolución positiva de la situación educacional básica en América Latina. Esto únicamente representa un aspecto del problema y no indica, necesariamente, que ha mejorado la distribución de los servicios educacionales. Pero implica un avance de importancia cualitativa. Poder leer y comunicarse mediante textos escritos tiene un valor que no es fácil de medir con un mero coeficiente. Aun cuando la educación no elimine la selectividad en el ingreso al mercado del trabajo, permite abrir las puertas a niveles más elevados de comunicación, información y, en definitiva, a mejorar los elementos de juicio para tomar decisiones.

Al incrementar el nivel de permanencia dentro del sistema escolar, se promueve, desde luego, una mayor formación que se puede reflejar en diversas dimensiones. Junto con el acceso a los medios de comunicación escritos, la mayor participación en las decisiones locales y nacionales, a la formación se asocian gradualmente oportunidades de encontrar ocupaciones más adecuadas.

Por otra parte, este crecimiento educacional genera, en algunos casos, un "desequilibrio con respecto al mercado de trabajo, que causa el desaprovechamiento de parte de los recursos humanos del país, especialmente de aquellos que obtienen dosis de escolaridad relativamente bajas, y el deterioro del precio de mercado de la mano de obra con enseñanza media (Muñoz, 1974). Conviene recordar que mayor escolaridad en un país no significa, necesariamente, que se reduzcan los niveles de desempleo globales (ya que aquellos individuos que tengan mayor educación podrán desplazar a otros menos educados de sus empleos).[7]

V. EDUCACION E INGRESOS

El Cuadro 14 permite observar con mayor claridad las diferencias en los in-

[7] Ver E. Schiefelbein.

gresos generados por diversos niveles de educación. La simple alfabetización (que en este cuadro se asimila a la columna correspondiente a los primeros tres años de educación) está relacionada con niveles de ingresos muy bajos en comparación con los que obtienen aquellos que logran niveles educacionales más altos.

La mera educación no resuelve el problema de las desigualdades de ingreso, como bien lo saben las mujeres que, a igualdad de educación, obtienen ingresos substancialmente más bajos.

Vale la pena elegir, si ello es posible, el sector en que se trabaja, ya que en ciertos sectores se gana más que en otros cuando se logra un mismo nivel de educación. El Cuadro 15 muestra que una persona con 4 a 6 años de educación gana más en el sector moderno que una con 7 a 12 en el sector artesanal o informal. Si bien la educación tiene una influencia positiva en una situación dada, esa influencia es relativamente mejor que la que tiene el sector escogido (o donde se tuvo la suerte de entrar).

Es importante tener en cuenta estos problemas conocidos como la "segmentación" del mercado para entender el papel de la educación en el desempeño de los adultos en el mundo del trabajo (Carnoy, 1979:2-3). Un ejemplo permite observar, en forma simultánea, los efectos de ambas variables (suponiendo que las empresas más grandes corresponden, principalmente, al sector moderno y que las más pequeñas corresponden al sector artesanal). Los antecedentes se presentan en el Cuadro 16. En cada nivel educacional se observa que el nivel de ingresos depende, simultáneamente, del sexo y del tipo de empresa en que se trabaja. Sería posible, evidentemente, dar ejemplos con más variables, pero los datos de los cuadros anteriores son suficientes para ilustrar la necesidad de tomar en cuenta la situación concreta en que se encuentran los adultos en su ingreso al mercado de trabajo, además de la preparación personal que tienen para estar en dicho mercado.[8]

VI. LA DEMANDA POR ALFABETIZACION

Periódicamente se publica en la prensa el inicio de nuevas campañas para erradicar el analfabetismo. Las evaluaciones al respecto han sido, en general, negativas.[9] En América Latina ha existido hasta ahora una estrecha relación en-

[8] Un análisis más detallado de las diversas variables que intervienen en los efectos de la educación en el trabajo se presentan en E. Schiefelbein, "Educación y empleo en diez ciudades de América Latina", *Revista del Centro de Estudios Educativos,* vol. VIII, No. 3, México, 1978.

[9] Se estima que "en la mayor parte de los países, el impacto de los programas de alfabetización es relativamente mínimo". *Ver* E.A. Fisher, 1978: 51.

tre los niveles de escolaridad y el analfabetismo y no parecen existir otros factores que expliquen su disminución (ver Cuadro 6). En otras palabras, las campañas no parecen haber tenido un impacto significativo. El Cuadro 10 mostró, similarmente, la cercanía de las cifras de analfabetismo y de población económicamente activa sin estudios.

Es por esto que el hecho de tener una idea del porcentaje de la población que "nunca estudió", nos permitirá deducir aproximadamente la magnitud de la demanda por alfabetización.

Hacia el futuro, las demandas por alfabetización dependerán de los niveles de educación de las nuevas generaciones.[10] El Cuadro 17 muestra que en casi todos los países se lograrían tasas de escolarización para el grupo de edad en que se alcanza el nivel máximo cercanas al 90% hacia mediados de la década pasada, y una tendencia creciente que debió haber asegurado una cobertura casi completa en la actualidad. Es probable que Brasil, por ejemplo, que en 1970 todavía tenía un 24.6% de analfabetos en el grupo de 15 a 19 años, haya reducido su porcentaje a un 15% (que es la tasa de no escolarizados en 1974 de acuerdo con el cuadro 17). [11] No se dispone de datos de otros países con altas tasas de analfabetismo para realizar cálculos similares, pero es posible utilizar otros métodos.

En general se obtienen correlaciones cercanas a 0.8 cuando se comparan tasas de escolarización y alfabetización usando desfases cercanos a los 10 años. Ello permite estimar ecuaciones de regresión en que las tasas de escolarización explican los niveles de alfabetización (Fisher, 1978:56-62). Se debe señalar, además, que existe algún incremento de las tasas de alfabetización a medida que transcurre el tiempo.

El Cuadro 18 muestra la situación de los analfabetos de América Latina en relación con los de Asia y Africa, y la probable reducción del analfabetismo en las próximas décadas de acuerdo a las tasas previsibles de escolarización. En la región debió existir, en 1980, de un 7 a un 8% de analfabetos en el grupo de 15 a 19 años y esa situación debería reducirse a menos de 5% a partir de mediados de la década del 80.

En resumen, si bien existirían ciertas áreas o grupos de población que po-

[10] UNESCO Division of Statistics on Education, "Estimates. . .", *op. cit.*, pág. 20.

[11] En el caso de Chile el grupo de 15-24 años en 1952 tenía un 14.5% de analfabetos, esa cifra se reduce a 12.0% en 1970. Esto se debe posiblemente a la educación básica de adultos o a diversas formas de autoestudio, aunque no se puede descartar totalmente el efecto de las campañas de alfabetización. La reducción es más fuerte en el grupo de 35-44 años en 1952 que baja de 20.2% hasta 13.9% en 1979. Véase E. Schiefelbein y M.C. Grossi, *Análisis de la matrícula del sistema escolar chileno*. Documento de Trabajo No. 209, C/U, Santiago, marzo 1980, p. 57.

drían (o deberían) ser atendidos en forma especial (y con la intensidad necesaria para darle una solución efectiva), es difícil prever una gran demanda por alfabetización en la mayor parte de la región para mediados de esta década. Definir con claridad las necesidades en este aspecto, nos permitirá concentrar la atención en el tema de la capacitación.

VII. LA DEMANDA POR EDUCACION NO FORMAL

Las actividades de formación profesional tienden a tomar cada vez mayor importancia al mismo tiempo que se separan de la educación formal.[1] [2] En América Latina se ha institucionalizado la formación profesional en organismos especializados, pero éstos atienden sólo una parte de las actividades de formación profesional de cada país.[13]

El Cuadro 19 muestra que en 1973 los organismos de formación profesional atendían al 2.14% de la fuerza de trabajo, pero en algunos países la cifra correspondiente se acercaba al 4%. Hacia 1975 se había producido un incremento importante y hacia 1978 más de un 2.5% de la fuerza de trabajo se había formado en dichas instituciones.

Es difícil distinguir las causas que determinan esta expansión. Por una parte se han mencionado "los factores de demanda asociados con las oportunidades de empleo productivo en la industria y otros sectores modernos de la economía. . . (y los). . . factores de oferta, asociados con el crecimiento de los cupos ofrecidos y con el crecimiento de los recursos dedicados a este tipo de formación a través de diferentes arreglos financieros (Kugler y Reyes, 1978:12). Pero otros autores han señalado que "tan importantes como dichos factores, son aquellos que se relacionan con lo que se podría llamar 'efectos de expulsión' o más bien de oportunidades restringidas, tanto en materia de puestos de trabajo disponibles, como de acceso al sistema educacional formal" (Tokman, 1978:1-2).

Los programas de capacitación parecen atender, preferentemente, a la fuerza de trabajo del sector secundario de la economía. El Cuadro 20 muestra la situación en doce países de la región. En todos ellos el sector secundario logra una mayor proporción de participantes aprobados en relación a la población econó-

[12] La revista *Kappan*, una de las más prestigiadas en Estados Unidos en materia de educación, dedica el número de enero de 1980 al tema de "Educación y entrenamiento en los negocios y la industria". *Ver* vol. 61, No. 5, págs. 311 a 335.

[13] Una buena descripción de esas instituciones se encuentra en CINTERFOR, *Guía y directorio de las instituciones de formación profesional de América Latina*, Proyecto 089, Montevideo, 1978, págs. 1-99.

micamente activa. También la cantidad de recursos, medidos en horas-curso, es mayor en dicho sector.

El sector primario, donde se incluye tanto la capacitación campesina como la minera o extractiva, ha comenzado a tomar mayor importancia en las actividades de las instituciones de formación. Este sector ha venido creciendo en su importancia relativa, ya que anteriormente dichas instituciones se concentraban casi totalmente en la actividad industrial.

A pesar de la importancia indudable que tienen las instituciones de formación profesional, existen muchas otras formas de atención de adultos en materia de educación y formación. En un Censo de educación extraescolar realizado en Chile (Instituto Nacional de Estadísticas, 1976) se registraron 259,032 alumnos en diversas instituciones y programas, de los cuales sólo 45,000 estaban en INACAP, es decir, en la institución de formación profesional incluida en el Cuadro 19.[14] Este total representa aproximadamente un 6% de la fuerza de trabajo, sin considerar los "alumnos" de cursos sistemáticos transmitidos por radio o televisión (Acevedo y Andraca, 1976).

Esta creciente diversificación se ha producido tanto a través de la creación de nuevas instituciones como a través de la multiplicación de programas dentro de las instituciones ya existentes, en una búsqueda por llegar a nuevos sectores. Como en MOBRAL, por ejemplo, en donde es posible ahora distinguir entre más de diez actividades diferentes (López Correa, 1979:472).

A pesar de estos esfuerzos, hay muchos sectores que quedan fuera de toda posibilidad de entrenamiento. El Cuadro 21 sugiere el grado en que existen diferencias entre los oficios que se desempeñan en los sectores rezagados de la economía y los que ofrecen las instituciones de formación.[15] La mayor parte de estas actividades requiere de poco conocimiento teórico previo, pero bastante práctica o ejercitación. De hecho, las personas se forman en la práctica y, en los casos en que esto es factible, una vez que logran la destreza adecuada pueden trabajar en forma independiente o ubicar empresas que les ofrezcan seguridad de empleo. Se ha intentado clasificar estos oficios en cuanto a las perspectivas que ofrece la capacitación. Es posible que la capacitación pueda tener un efecto significativo en la mitad de los casos; en el resto de los oficios, la capacitación puede ser poco

[14] No todos los alumnos de la educación extraescolar son adultos. Existen muchos jóvenes en los institutos de idiomas, por ejemplo. También es difícil hacer una distinción entre los adultos que trabajan y los inactivos.

[15] Sería necesario realizar un trabajo más detallado, con mayores antecedentes, para establecer las diferencias reales entre los cursos ofrecidos y los oficios identificados en los sectores rezagados de la economía.

útil o estos oficios están destinados a desaparecer con rapidez dado el nivel de desarrollo de la sociedad (PREALC, 1979, *Mimeo*). La edad es otro factor importante a considerar; es lógico que los adultos más jóvenes (entre 25 y 35 años) sean más fáciles de capacitar para casi cualquier oficio (Scully, 1980, *mimeo:* 29-30).

Existen muchos otros modos de formación profesional, paralelos a los que ya hemos visto. Empresas de automóviles, de computación, de aviación, electrónicas y muchas otras están entrenando permanentemente a su personal para ponerlo al día en las nuevas tecnologías que utilizan sus productos. Una encuesta realizada en Bolivia en 1973 mostraba que el 10% de la fuerza de trabajo había tenido al menos un curso de capacitación durante el año (PREALC, 1975). En el caso de Chile, un estudio de seguimiento de quienes habían terminado la educación básica, mostraba que la mitad de esos alumnos había tomado cursos no formales en los siete años siguientes a su salida de la escuela. A su vez, la mitad de los cursos no-formales se tomaba (Schiefelbein y Farrell, 1978) porque se esperaba "mejorar la probabilidad de obtener un trabajo o para obtener un trabajo mejor" (Schiefelbein y Farrell, 1978a). Sin embargo, datos de Venezuela sugieren que la formación no-formal sólo tiene recompensa en remuneraciones cuando son las mismas empresas las que seleccionan a los participantes en dichos cursos (La Belle, 1974).

En algunos países se ha empezado a subsidiar a las empresas que realizan cursos de capacitación, en ocasiones permitiéndoles deducir esos gastos directamente de los pagos de impuestos. Es una tendencia inversa a la anterior, en que se daban facilidades fiscales a la inversión en activo fijo. Tal como aquella produjo un reemplazo de hombres por máquinas, estas nuevas políticas pueden tener importantes efectos en sentido inverso.

VIII. CAPACITACION EN LAS AREAS RURALES

En el Cuadro 21 se ilustran algunos de los cursos que ofrecen los institutos de formación para el sector agrícola. En algunos casos se ligan las actividades al funcionamiento de núcleos escolares (Proveda, 1968:66, Apezechea, 1979). En otros, la situación de marginalidad económica y social de los grupos campesinos, especialmente de los campesinos indígenas de la zona andina o de la amazónica, hace que ellos no se interesen en las posibilidades de alfabetización o capacitación (Rubio, 1978:77). Pero también la insistencia en incluir en esos programas diversos aspectos del sistema regular de enseñanza o el empleo de

tecnologías inapropiadas, pueden ser causa de los problemas que enfrenta este tipo de formación.[16]

El procesamiento de alimentos, la manufactura de artículos de madera o fibras y la confección de botones, escobas o tejidos son algunos ejemplos del tipo de entrenamiento que se ofrece en el sector campesino (aun cuando el procesamiento de alimentos es, a veces, parte de tradiciones culturales que se pasan de una generación a otra), complementados con formación en administración, cooperativas, legislación o mercadeo *(marketing).*

Los proyectos "integrados", en que se considera tanto la creación de empleos como la formación, deberían ser impulsados en forma prioritaria en este sector.[17] Si bien es posible que estos proyectos sean realizados por instituciones privadas,[18] ellos requieren, usualmente, la colaboración de diversas instituciones del sector público, no sólo en relación con los aspectos de producción, transporte, comercialización, financiamiento, administración y equipos, sino también es aspectos legales, impositivos y de seguridad y prevención de accidentes.[19] Es difícil concertar la acción de un conjunto de intereses tan diversos, pero si no se obtiene tal cooperación, tampoco se pueden esperar muchos cambios.

En todos estos proyectos se requieren líderes carismáticos. No es fácil proceder mediante canales administrativos regulares. Se lucha contra tradiciones milenarias y para ello se requiere de un entusiasmo a toda prueba. A veces los cambios estacionales determinan grandes cambios en los niveles de empleo y es necesario ajustarse a esas restricciones.[20] Todo esto explica, en parte, el carácter especial de los esfuerzos de capacitación campesina y la dificultad de presentar antecedentes globales que faciliten la comparación del nivel de actividad en la región.

16 *Véase* Oficina Regional de Educación de UNESCO, *Reunión de expertos sobre política y estrategias de alfabetización para la población indígena del área andina.* Informe final, OREALC, 1978, pág. 19.

17 *Véase* Ramos, Schiefelbein, *et al.* Capacitación *para los ocupados en los sectores rezagados de la economía,* PREALC/104, Santiago, septiembre 1976. Un resumen aparece en *International Labour Review,* vol. 116, No. 2, sep.-oct. 1978.

18 *Véase,* por ejemplo, Oxfam Project, *Fotrama, knitting and weaving cooperative: an education programme, Cochabamba,* Oxfam Information Department, Oxford, England, August 1976. *Véase* además, *The NFE Exchange,* Michigan State University (18 ediciones hasta fines de 1979).

19 *Véase* Ramos *et al,* 1976.

20 El trabajo agrícola en el período de máxima actividad en Nicaragua es un 54% mayor que en el período mínimo. *Véase* PREALC, *Situación y perspectivas del empleo en Nicaragua,* Santiago, 1973.

IX. LA FUTURA DEMANDA POR EDUCACION

No queda claro cuál es el factor que genera la relación entre educación y productividad (medida por el producto per cápita), pero las tendencias hasta ahora son bastante claras. El Cuadro 22 muestra el fuerte crecimiento de la matrícula a medida que crece el producto per cápita.[21] El crecimiento de la matrícula se financia tanto por el incremento del producto como por el aumento de la proporción dedicada a la educación.

A mayores niveles de producto por trabajador ocupado se observa un incremento de la proporción de personal con mayores niveles de formación. En el Cuadro 23 se muestra cómo, a mayores niveles de productividad, se incrementa la "proporción de profesionales y técnicos que trabajan en la fuerza de trabajo". Las flechas indican la variación experimentada por cuatro países de América Latina en la última década, y siguen también, aproximadamente, los cambios indicados por la línea ajustada a la nube de puntos.[22] A partir de la estructura de ocupaciones es posible estimar los incrementos educacionales correspondientes.

Las funciones calculadas a partir de una muestra de países alrededor de los años 60 se observan en el Cuadro 24. La primera de ellas corresponde a la línea ajustada en el cuadro anterior. Estas funciones permiten estimar los probables cambios en la estructura de las ocupaciones de la fuerza de trabajo. Las ecuaciones se han utilizado para comparar los resultados de sus estimaciones a partir del dato proyectado de productividad con los resultados de los censos de la década del 70. Las comparaciones se presentan en el Cuadro 25. Las discrepancias son relativamente pequeñas y, por lo tanto, se pueden utilizar con la cautela correspondiente para explorar las posibles tendencias de los cambios en la composición ocupacional de la fuerza de trabajo y, simultáneamente, de los correspondientes niveles educacionales.

Siempre queda pendiente saber cuáles son las verdaderas causas de las relaciones entre las dos variables. Por el momento sólo se pueden formular hipótesis. Para algunos, la educación facilita el proceso de selección de personas para el desempeño de ciertos puestos. Por ejemplo, en la medida en que las empresas transnacionales desarrollan sus actividades en América Latina, se amplía el uso de sus técnicas estandarizadas de gestión. En éstas se incluyen tanto las evalua-

[21] El análisis de los efectos de la educación sobre la productividad se examina en E. Schiefelbein, 1979: 11.

[22] Otras formas de estimar las necesidades de educación se pueden examinar en E. Schiefelbein, *Métodos alternativos de estimación de necesidades de formación,* Investigaciones sobre empleo No. 14, PREALC, Santiago, 1979, págs. 1-63.

ciones de puestos para determinar los niveles de remuneraciones, como los manuales de selección y promoción de personal. En estas actividades se tiende a usar evidencia objetiva y, por lo tanto, los certificados educacionales y los que describen la experiencia anterior, reciben una creciente importancia en todos estos procesos. Estas tendencias afectarían, negativamente, a las personas del sector informal que ya han adquirido, en la práctica, la calificación para realizar un cierto trabajo, pero no pueden demostrarlo mediante un certificado.

De aquí la importancia que tiene disponer de unidades o centros que puedan certificar conocimientos ya adquiridos. Una alternativa es facilitar el acceso al sistema formal, en ciertos ramos o asignaturas, mediante exámenes cuya aprobación permitiría certificar que se poseen los conocimientos correspondientes (sin que se exijan papeles previos para el ingreso y siempre que el adulto asuma el riesgo del fracaso). Todo el sistema de educación permanente parece descansar, al menos en relación con los sectores modernos del empleo, en este tipo de servicios de certificación.[23]

Para otros, la educación constituye una forma de relegar a individuos provenientes de ciertos grupos o estratos sociales y evitar que tengan acceso a mejores niveles de vida. En este caso, los mecanismos anteriores carecen de sentido, pero al menos hacen más difícil la aplicación de tales trabas a los que logran demostrar que tienen las habilidades requeridas. Los datos del Cuadro 11 señalan la dificultad para hacerlo.

Finalmente, otros postulan que la educación "condiciona" ciertos hábitos, tales como disciplina, aceptación de órdenes, hábitos de trabajo y otros similares que facilitan la inserción del individuo en la industria y el comercio, mientras que, por último, hay autores que sostienen que la educación facilita el acceso a mejores niveles de rendimiento y productividad.

Es posible que la realidad incluya aspectos de cada una de estas explicaciones del impacto de la educación. Pero lo que parece indudable es que, en el futuro previsible, se continuarán exigiendo niveles crecientes de educación para poder participar con éxito en el mercado de trabajo. La pregunta, por lo tanto, es, ¿cómo facilitar que los adultos tengan una justa oportunidad de lograr los niveles educacionales a que aspiran?

X. ALGUNOS DE LOS PROBLEMAS PENDIENTES

Todos los problemas relacionados con educación y empleo en general, son,

[23] Véase E. Schiefelbein, de próxima aparición.

en gran medida, también aplicables al caso de los adultos, pero por falta de espacio no es posible examinarlos en esta oportunidad.[24] El problema de la atención discriminatoria hacia la mujer ha sido también ampliamente estudiado en los diversos trabajos elaborados en el "Año Internacional de la Mujer".[25] Quedan sin embargo, algunos otros problemas que conviene incluir en estos comentarios finales.

Los diseños de educación permanente que se están comenzando a aplicar en los países más desarrollados, presuponen una capacidad mínima de las personas afectadas en cuanto a niveles de salud, formas de movilizarse, o en cuanto al interés en progresar. En muchos de nuestros países se está muy lejos de esos mínimos. No basta que las personas sepan que existen facilidades para educación o formación, sino que necesitan obtener recursos que reemplacen los que obtienen usualmente en el tiempo que deberían dedicar a su formación. Se dispone de la tecnología necesaria para atender a los adultos de los sectores más marginados de la sociedad, pero ella no se puede utilizar si no se libera parte del tiempo de los posibles interesados.[26]

A veces el mercado laboral se estudia como un todo en que predominan las formas de trabajo asalariado, pero se olvida que el sector informal constituye una proporción muy importante de ese total y que, en dicho sector, el trabajo por cuenta propia y las pequeñas empresas artesanales constituyen un mecanismo efectivo para reducir la cesantía total, en la medida en que son una fuente de trabajo que puede ayudar a repartir el peso de la cesantía y el subempleo de una forma más justa. Mediante su énfasis en reparación de bienes, sustituyen una actividad intensiva en capital (como es la fabricación) por una intensiva en mano de obra (como es la reparación); de esta manera permiten distribuir las probabilidades de trabajo entre ambos sectores en una forma más equitativa que en el pasado, cuando el sector informal era afectado con mayor intensidad.[27]

Las diferencias en las remuneraciones de ocupaciones similares que se desempeñan en diversos sectores de la economía, muestran que falta transparencia en el mercado de trabajo. Este es un requisito básico para que una economía

[24] Para mayor información sobre el tema, *véase* E. Schiefelbein, "Educación y empleo en América Latina", *Investigaciones sobre empleo,* No. 10, PREALC, 1978 (a), págs. 1-41; y E. Schiefelbein, 1979.

[25] En casi todos los países se prepararon trabajos especiales sobre el papel de la mujer; *véase* por ejemplo, Mercedes Taborga "Aspectos económicos del trabajo de la mujer", en Covarrubias y Franco, *Chile, mujer y sociedad,* UNICEF, Santiago, 1978.

[26] *Véase* Ramos *et al,* 1976.

[27] Véase *idem.*

de competencia, como las que se han estado fomentando en los años recientes en la región, permita una mejor distribución de las oportunidades de empleo. Se conoce poco acerca de los mecanismos de inserción en el mercado de trabajo y de las formas en que las personas podrían incrementar las oportunidades de usar su formación de un modo más adecuado.[28] Un conocimiento más completo de estos mecanismos permitiría incrementar su eficiencia e informar a los interesados acerca de cómo podrían encontrar una mejor ubicación de acuerdo a su capacidad.

Finalmente, se debe llamar la atención sobre las interrelaciones de la formación de adultos con la formación regular de los niños en ciertos programas que han tenido gran éxito. Por ejemplo, el Programa "Padres e Hijos" (PPH) se inició entrenando a los padres para que pudieran estimular en forma adecuada a sus hijos en las primeras etapas de su vida. Con ello se esperaba que esos niños ingresaran en buenas condiciones a la educación formal y evitar las repeticiones, que llegan a niveles tan altos en los primeros grados (cercanos a 50% en ciertos países). Sin embargo, el programa resultó ser de gran eficiencia en la preparación de los padres mismos y, a través de ellos, en la creación de organismos de acción comunitaria. Más aún, su influencia se ha extendido hasta afectar a los sistemas de cursos por radio en general.[29] Con este ejemplo se quiere llamar la atención hacia la necesidad de comprender, en mejor forma, los elementos que son capaces de motivar a los adultos en el grado necesario para que venzan todos los problemas que limitan sus posibilidades de superación.

Pablo Freire encontró un elemento en la conscientización en la acción política, y PPH ha hecho algo similar con la formación de los niños. ¿Cómo se realizan estas interacciones y cuáles son los procedimientos que conducirán a encontrar otros instrumentos similares? En las respuestas a esas preguntas será posible, quizá, encontrar elementos que permitirán organizar estrategias eficientes para movilizar a más adultos en la búsqueda de una permanente superación personal.

Si se logran identificar otros factores de motivación (como ha sido la educación de los hijos en el caso del P.P.H.) es posible, también, generar procesos de alfabetización y educación eficientes. En este caso, más que en su actividad económica, la capacitación se refiere a su actividad como padres o como integrantes de una comunidad.

28 *Véase* E. Schiefelbein *et al,* "Los recursos humanos y el empleo en la República Dominicana, Educational Development Center, Newton, Massachusetts, marzo 1975; E. Schiefelbein y J. Farrell, "Determinantes de la supervivencia. . ." *op. cit.*

29 *Véase* Luis Brahm, Ernesto Schiefelbein y Tim Scully, *Un caso de evaluación formativa: Proyecto Padres e Hijos: (PPH),* CIDE, *mimeo.*, Santiago, enero 1980.

XI. RECAPITULANDO

No siempre un mayor nivel educacional involucra mayores remuneraciones, como se demuestra cuando se introducen otras variables en el análisis tales como sector ocupacional, tamaño de la empresa y otras similares. Tampoco queda claro si la decisión de alfabetizarse es una decisión racional o si es el resultado de la presión del mercado de trabajo. Sin embargo, hay ciertas evidencias en favor de la segunda hipótesis. Esto, a su vez, sugiere que la alfabetización debe tener un sentido claro para ser efectiva.

La fuerte diferencia (negativa) en los salarios de las mujeres (a igualdad de otras condiciones), tiene un mayor efecto en las situaciones de cesantía que afectan fundamentalmente a los hombres y que dejan sobre la mujer la responsabilidad de alimentar a la familia.

La promoción interna, que llena las vacantes en muchas empresas, reduce las posibilidades de tener un impacto significativo en muchos intentos de capacitación. Los proyectos integrados, en que se ha logrado generar nuevos empleos, han tenido gran éxito, pero no es fácil determinar las situaciones en que ciertas ventajas comparativas locales permiten tal generación de empleo. Es en los casos en que la capacitación se ofrece como parte de la generación, o como respuesta a oportunidades de empleo, cuando ella alcanza mayor efectividad.

En algunos casos en que se reducen las plazas para ciertas actividades especializadas, es frecuente que la mano de obra se mueva a otras partes donde ese talento escasea (caso de los obreros especializados en plásticos o textiles que emigraron de Chile a Sao Paulo).

En resumen, es necesario dilucidar diversos problemas en relación con el tipo de educación permanente que se espera ofrecer en el futuro, la forma de atención especial que se puede proporcionar al sector informal, los mecanismos que faciliten el proceso de búsqueda de trabajo y las diversas interrelaciones entre la educación formal y no formal. Estas decisiones y el conocimiento de la realidad, mediante técnicas globales (como las usadas en este caso) y también con estudios de casos concretos que informen sobre la situación en el nivel micro, permitirían un avance en el diseño de políticas educativas más adecuadas para los adultos de América Latina.

Cuadro 1

PRINCIPALES ASPECTOS DE LA EDUCACION DE ADULTOS SEGUN DOCUMENTOS DE POLITICA EDUCATIVA EN 16 PAISES

Países incluidos en esta muestra	*Estudio (ver su descripción en las notas del cuadro)*	*Políticas*				
		Alfabetizar a la población adulta	*Relacionar educación y trabajo*	*Desarrollar la educación profesional, permanente o no formal*	*Utilizar medios masivos para educación de adultos*	*Relacionar educación formal y no formal*
Argentina	1	x	x	x		
Bolivia	2	x		x	x	
Bolivia	3		x	x		x
Brasil	4	x	x			
Chile	5	x	x		x	
Chile	6		x	x		
Colombia	7	x			x	
Costa Rica	8	x	x			x
Cuba	9		x			
Rep. Dominicana	10		x	x		
Rep. Dominicana	11			x		
El Salvador	12			x	x	
Guatemala	13	x				
Guatemala	14	x		x	x	
Haití	15	x				x
Honduras	16	x				x
Panamá	17	x	x			
Panamá	18			x		
Paraguay	19			x		
Paraguay	20	x			x	
Perú	21			x	x	
Perú	22	x	x	x		x
Venezuela	23	x			x	
Venezuela	24		x	x		

Fuentes:

1. Ministerio de Cultura y Educación. "Informe Nacional de la República Argentina", Buenos Aires, 1976, 123 págs. Presentado a la Reunión sobre la implementación de las recomendaciones de la conferencia de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, de 1971. Panamá, 9 al 14 de febrero de 1976.
2. Ministerio de Planeamiento y Coordinación de la Presidencia. "Plan de Desarrollo Económico y Social 1976-1980". La Paz, 1976, 297 páginas.
3. Anteproyecto del plan boliviano de desarrollo educativo. Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia, 1974, vol. I, 142 págs.; vol. II, 110 págs.; vol. III, 100 páginas.
4. Brasil, "II Plan nacional de desarrollo 1975-1979", Río de Janeiro, Servicio Gráfico do I B G E, 1974, 151 páginas.
5. Ministerio de Educación Pública, "Políticas y estrategias de educación de adultos", Superintendencia de Educación. Santiago, julio de 1976, 19 páginas.
6. Ministerio de Educación Pública, "Criterios sobre política educacional fronteriza y orientaciones generales para la formulación de un proyecto integral", Santiago, julio de 1976, 22 págs. y anexos.
7. Ministerio de Educación Nacional. Departamento Nacional de Planeación. Plan de desarrollo. Sector educativo. 1975-1978. Bogotá, julio de 1975, 32 páginas.
8. Ministerio de Educación Pública, "Criterios de política educativa". San José, 1975, 21 páginas.
9. Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba. Resolución sobre política educacional en: *EDUCACION*, revista trimestral del Ministerio de Educación. Año VI, núm. 20. Habana, enero-marzo de 1976, pp. 3-9.
10. Education Development Center. "Los recursos humanos y el empleo en la República Dominicana. Informe y recomendaciones", vol. I, Newton, 1973, 69 páginas.
11. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto, "Plan nacional de educación, 1976-1986". Santo Domingo, octubre de 1975, 190 páginas.
12. Ministerio de Educación. "Plan quinquenal del ramo educación, 1973-1977". Oficina de Planeamiento y Organización, San Salvador, 102 págs. (vol. I).
13. Secretaría General del Consejo Nacional de Planificación Económica. "Plan de desarrollo, 1975-1979, del sector educativo", Guatemala, junio de 1974. Mult. págs.
14. Secretaría General del Consejo Nacional de Planificación Económica. "Plan de desarrollo, 1975-1979. Educación, ciencia y cultura, tomo IV, capítulo 6, Subsector de educación extraescolar". Guatemala, noviembre de 1974. Mult. páginas.
15. Conseil National de Développement et Planification. "Plan quinquenal 1976-1981". Tome I Plan global. Tome II Plans sectoriels, octubre 1976. Tome I, 9 pág. Tome II, 89 páginas.
16. Ministerio de Educación Pública. "Situación y perspectivas de la educación. Informe nacional". Tegucigalpa, febrero de 1976, 130 páginas.
17. Ministerio de Educación. "Plan nacional de educación (1967-1983)", 3a. edición. Centro de impresión educativa. Panamá, junio de 1971, 287 págs. y anexos.
18. Ministerio de Educación. "Política educativa". Panamá 1974, 22 páginas.
19. Ministerio de Educación y Culto, "Plan de desarrollo educacional 1969-1980". Tomo II. Asunción 1970, 112 páginas.
20. Ministerio de Educación y Culto, Dirección de planeamiento. "Algunos elementos de

la política educacional paraguaya. Acciones innovadoras". Asunción 1975-1976. Tomo II, págs. 174 a 279.
21. Ministerio de Educación. Modelo Eduperú. Previsiones a 1980 para la implementación del plan general de conversión. Lima, 1976, 310 páginas.
22. Perú. Ley General de Educación. Decreto ley 19326. Lima, 1972, 79 págs. (Diario Oficial "El Peruano", 24-3-72).
23. Ministerio de Educación. "Metas de la revolución educativa 1975-1976 a 1978-1979". Caracas, noviembre de 1975, 100 páginas.
24. Ministerio de Educación. Plan de acción 1979. Caracas, enero de 1976, 204 páginas.

Cuadro 2

AMERICA LATINA: PORCENTAJE DE ANALFABETISMO SEGUN SEXO Y EDAD EN 17 PAISES, 1960-1970

	Año	*Argentina*	*Bolivia*	*Brasil*	*Chile*	*Colombia*	*Costa Rica*	*Ecuador*	*El Salvador*
Total	1960	7.7	67.9[6]	39.0	15.2	26.6	14.4	30.6	52.9
	1970	7.1	32.9[5]	34.1	10.7	19.1[4]	10.4	23.7[7]	40.5
Hombres	1960	7.0	57.6[6]	35.6	13.8	25.3	14.0	26.7	49.7
	1970	6.3	21.7[5]	31.0	10.1	18.0	10.3	20.5	27.6
Mujeres	1960	8.5	77.2[6]	42.4	16.4	27.9	14.7	34.5	35.9
	1970	7.8	43.4[5]	37.2	11.3	20.2	10.5	26.7	43.4
Edad 10-14	1960	7.8	–	38.5	9.7	24.8	8.6	21.4	44.9
	1970	4.6	10.9	30.0	6.2	16.8	5.2	15.3	29.6
15-19	1960	6.3	–	32.9	8.6	10.4	8.5	20.3	44.6
	1970	4.1	14.8	24.6	3.8	10.9	4.3	12.7	26.6
	1980	3.4		9.2	0.5	2.1	1.2	5.6	21.9
20-24	1960	5.6	–	32.7	11.1	19.9	12.0	26.2	46.8
	1970	4.3	20.3	26.9	5.7	–	6.3	15.6	11.4
25-34	1960	4.9	–	34.8	12.6	23.7	15.2	31.1	52.3
	1970	4.7	30.5	30.9	8.2	–	10.1	21.7	40.2
35-64	1960	10.4	–	44.3	18.1	35.3	19.0	39.9	21.6
	1970	9.1	52.6	40.6	13.6	–	17.1	35.6	52.8
65 y más	1960	22.2	–	57.0	21.5	52.0	29.4	48.8	65.1
	1970	18.2	73.5	55.2	29.2	–	25.6	48.3	63.0

Cuadro 2 (continuación)

		Guatemala	*Honduras*	*México*	*Panamá*	*Paraguay*	*Perú*[1]	*Rep. Dominicana*	*Paraguay*	*Venezuela*
Total	1960	61.1	53.8	33.0	25.0	24.4	37.8	34.1	9.5[2]	36.7
	1970	51.9	41.6	23.8	20.7	19.2	25.2	32.2	5.7[3]	22.9[7]
Hombres	1960	55.6	51.5	29.4	24.8	20.8	26.2	32.9	9.8	32.0
	1970	44.9	39.9	20.4	20.4	15.6	15.8	31.3	6.1	
Mujeres	1960	66.6	56.0	36.5	25.2	28.2	43.4	35.3	9.4	41.6
	1970	69.9	43.2	27.0	20.9	22.7	34.6	32.9	5.2	
Edad 10-14	1960	66.6	45.8	28.0	17.3	26.5	–	28.7	2.0	26.1
	1970	48.7	27.9	15.3	16.0	17.7	14.7	30.0	2.4	
15-19	1960	55.4	47.5	25.4	16.2	13.1	23.2	17.6	2.3	25.2
	1970	43.6	25.0	15.1	10.8	8.8	11.5	22.4	1.4	–
	1980	24.2	11.3	2.9	4.0	5.7	2.3	17.6	–	8.7
20-24	1960	58.3	50.2	27.1	20.8	16.6	26.3	21.9	3.1	27.4
	1970	47.6	29.9	18.2	14.3	10.7	15.9	19.4	2.1	
25-34	1960	39.2	55.5	31.2	24.5	21.7	30.1	28.2	4.2	30.8
	1970	53.1	38.5	22.6	13.6	14.5	18.8	24.8	2.4	
35-64	1960	65.2	62.4	43.2	31.1	32.0	44.2	49.5	12.0	47.7
	1970	59.4	55.6	32.7	26.6	26.8	35.3	42.6	6.5	
65 y más	1960	72.0	60.1	54.4	49.9	47.1	56.4	73.1	27.1	58.1
	1970	68.7	61.0	50.3	48.6	46.0	55.3	66.7	17.2	

Fuente: UNESCO/CEPAL/PNUD. Expansión educacional y estratificación social en América Latina, 1960-1970. 1977 UNESCO, "Estimates and Projections of Illiteracy, CSR-E-29, París, 1978.

[1] Censo 1961 (ONEC).
[2] Dirección General de Estadísticas y Censos. IV censo de población y II de vivienda, 1963, fascículo II, Educación Montevideo s/f.
[3] Dirección General de Estadísticas y Censos. V censo de población y III de vivienda, año 1975, Montevideo, 1977, población de 10 años y más.
[4] Departamento Administrativo Nacional de Estadística: XIV censo nacional de población y III de vivienda, muestra de avance, Bogotá, agosto de 1975.
[5] Población de 10 y más años.
[6] Población de 15 y más años, 1950.
[7] Censos de 1971, OEA. Los déficit educativos en América Latina XIII All.

Cuadro 3

AMERICA LATINA: PORCENTAJE DE ANALFABETISMO SEGUN SEXO Y EDAD EN LAS CAPITALES DE 15 PAISES, 1960-1970

	Año	*Argentina*	*Bolivia*[3]	*Chile*	*Colombia*	*Costa Rica*	*Ecuador*	*El Salvador*	*Guatemala*
Total	1960	–	–	6.3	9.4	4.8	7.9	17.4	17.2
	1970	2.5	13.8	4.8	–	5.6	–	10.9	13.5
Hombres	1960	–	–	4.1	5.4	3.6	5.2	8.4	10.3
	1970	1.7	6.3	4.0	–	2.9	–	5.8	7.5
Mujeres	1960	–	–	7.9	12.7	6.7	10.3	23.7	22.7
	1970	3.2	21.6	6.6	–	4.2	–	15.1	18.6
Edad 10-14	1960	–	–	4.9	6.3	3.9	5.2	10.8	11.5
	1970	0.8	2.4	3.6	–	1.9	–	5.1	9.1
15-19	1960	–	–	3.0	4.6	3.0	4.0	12.6	12.5
	1970	0.9	4.9	1.8	–	1.6	–	3.8	8.5
20-24	1960	–	–	3.8	6.4	3.4	4.7	7.2	13.4
	1970	1.0	6.7	2.4	–	2.1	–	5.9	10.1
25-34	1960	–	–	6.1	8.0	3.9	7.1	15.4	15.7
	1970	1.4	10.7	3.3	–	2.8	–	9.3	12.3
35-64	1960	–	–	7.0	14.3	4.6	11.7	22.3	22.9
	1970	2.1	26.2	6.0	–	5.5	–	16.7	19.8
65 y más	1960	–	–	14.9	29.3	14.0	19.0	27.4	28.9
	1970	9.0	46.1	14.6	–	9.8	–	28.7	25.4

Cuadro 3 (continuación)

	Año	*Honduras*	*México*	*Panamá*	*Paraguay*	*Perú*	*República Dominicana*	*Uruguay*
Total	1960	20.6	12.0	4.2	9.6	10.2	–	5.1[1]
	1970	18.5	9.2	4.3	7.3	4.8	13.6	3.1[2]
Hombres	1960	15.9	7.6	3.5	7.2	5.3	32.4	4.3
	1970	15.0	5.6	3.9	4.9	1.8	10.5	2.8
Mujeres	1960	24.6	15.9	4.8	12.1	11.8	50.0	5.8
	1970	21.2	12.4	4.7	9.3	7.8	16.2	3.4
Edad 10-14	1960	13.6	6.8	1.4	14.3	6.9	10.0	1.2
	1970	12.4	4.0	4.1	6.9	1.9	13.2	–
15-19	1960	12.1	7.7	1.1	4.7	7.2	33.3	1.1
	1970	8.7	4.4	1.6	3.1	1.9	8.5	–
20-24	1960	17.9	9.8	1.7	4.6	6.3	16.7	1.2
	1970	10.3	6.1	2.2	3.3	2.8	8.4	–
15-34	1960	20.6	10.9	2.2	7.1	10.2	42.1	1.8
	1970	14.9	7.8	2.5	3.7	4.7	10.1	–
35-64	1960	30.1	16.1	4.9	12.9	–	51.5	5.6
	1970	29.7	14.2	5.3	10.1	8.3	19.2	–
65 y más	1960	32.1	29.0	17.5	28.8	–	100.0	18.3
	1970	39.9	26.9	18.3	26.6	13.7	35.7	–

Fuente: UNESCO/CEPAL/PNUD. Expansión educacional y estratificación social en América Latina 1960-1970. 1977.

[1] IV censo de población y II de vivienda, 1963.
[2] Dirección General de Estadística y Censos. V censo de población y III de vivienda, año 1975.
[3] Población de 10 años.

Cuadro 4

AMERICA LATINA: PORCENTAJE DE ANALFABETISMO SEGUN SEXO Y EDAD EN LAS ZONAS RURALES DE 15 PAISES, 1960-1970

	Total		*Hombres*		*Mujeres*		*Grupo 15-10 años*	
País	*1960*	*1970*	*1960*	*1970*	*1960*	*1970*	*1960*	*1970*
Bolivia	—	46.8	—	32.9	—	60.4	—	24.3
Brasil	—	53.5	—	56.6	—	60.6	—	42.3
Chile	29.6	24.2	27.3	22.6	32.4	25.9	18.8	9.4
Colombia	40.6	34.6	38.5	32.6	42.9	30.7	29.3	22.0
Costa Rica	19.8	15.1	19.2	15.0	20.4	15.5	11.7	6.4
Ecuador	42.1	—	36.9	—	47.5	—	29.4	—
El Salvador	68.0	55.0	64.9	52.7	72.5	56.7	60.9	40.5
Guatemala	76.2	66.1	69.6	53.3	82.9	74.3	72.4	57.8
Honduras	60.7	—	57.8	—	65.6	—	55.8	—
México	46.0	—	42.6	—	31.1	—	37.4	—
Panamá	40.4	35.5	38.7	33.6	42.4	37.7	27.7	20.5
Paraguay	31.0	24.5	26.4	20.0	36.0	29.2	17.8	11.8
Perú	—	47.3	—	32.0	—	62.9	—	26.6
República Dominicana	36.9	42.0	35.8	41.1	38.1	43.0	19.2	30.9
Uruguay	17.9[1]	10.1[2]	18.7	11.7	15.0	7.8	5.1	2.6

Fuente: "Análisis de la situación educacional de la población de Bolivia", UNESCO, Santiago de Chile, abril de 1978 y UNESCO/CEPAL/PNUD "Expansión educacional y estratificación social en América Latina, 1960-1970", DEALC/4, Buenos Aires, septiembre de 1977.

[1] IV censo de población y II de vivienda, 1963.
[2] V censo de población y III de vivienda, 1975.

Cuadro 5

AMERICA LATINA, PORCENTAJE DE LA POBLACION QUE NUNCA HA ESTUDIADO, POR GRUPOS DE EDADES, EN 17 PAISES, 1960-1970

Edad	*Año*	*Argentina*	*Bolivia*	*Brasil*	*Chile*	*Colombia*	*Costa Rica*	*Ecuador*	*Salvador*	*Guatemala*	*Nicaragua*
10-14		–	–	–	–	–	–	–	–	43.6[7]	
15-19	1960	4.0		56.7[1]	9.6	32.8[1]	8.7[4]	20.5[3]	42.9[2]	59.4[4]	63.4[1]
	1970	2.7		26.6	2.8	11.3[7]	3.4[7]	12.7[8]	27.0[5]	–	36.9[5]
20-24	1960	4.4		57.7	11.9	–	12.6	25.5	47.3	62.3	63.7
	1970	3.1		29.8	4.4	4.2[x]	5.3	15.6[8]	32.9	–	41.4
25-34	1960	–		–	–	–	16.7	31.1	–	–	65.8
	1970	4.0		34.3	–	–	9.5	21.8	–	–	47.5
35-64	1960	–		–	–	–	–	–	–	–	–
	1970	–		44.7	–	–	–	–	–	–	–
65 +	1960	–		78.0	–	–	31.7	49.2	–	–	61.8
	1970	19.5		59.9	26.2	–	27.0	–	87.5	–	61.2

Cuadro 5 (continuación)

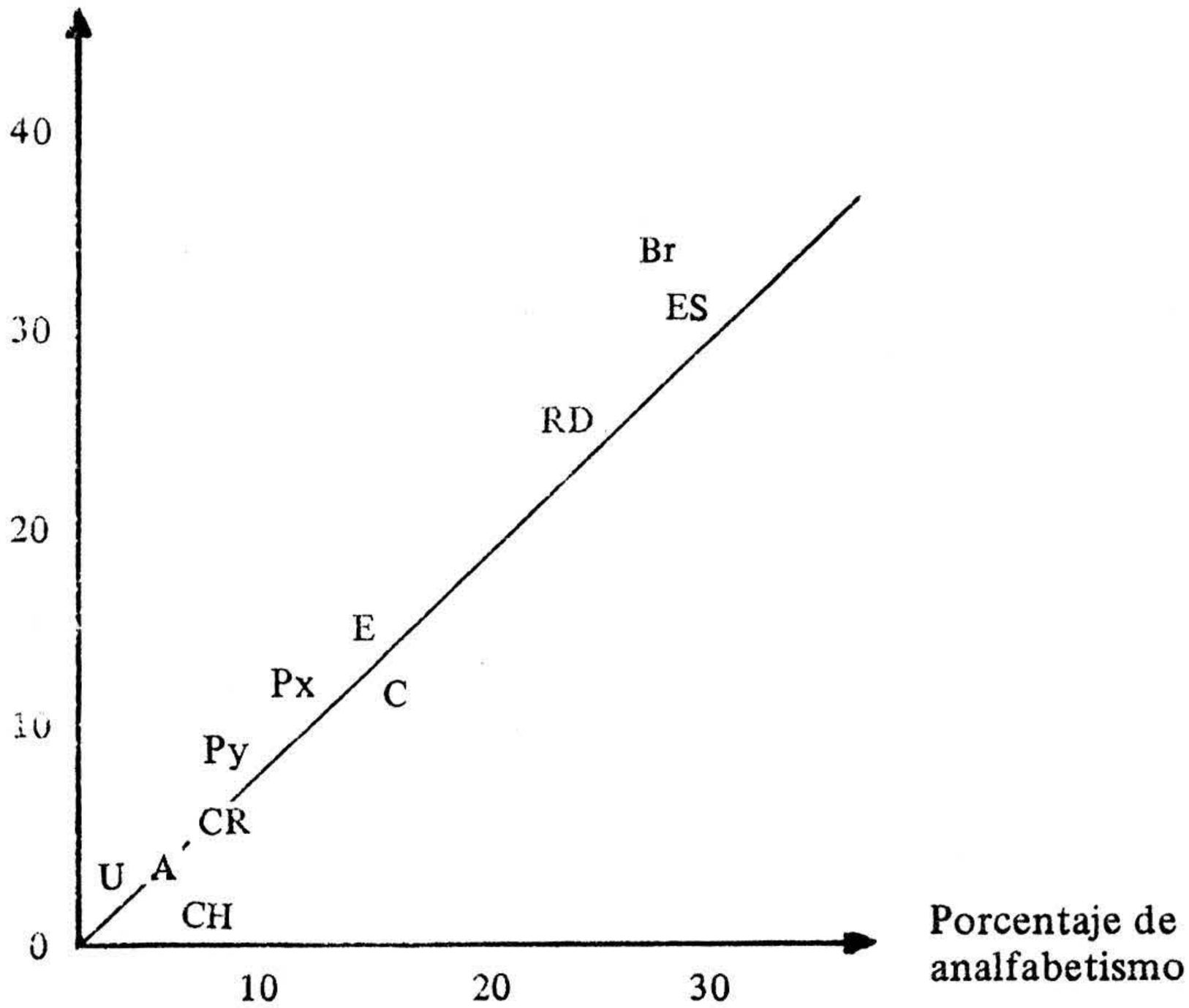
Edad	*Año*	*Haití*	*Honduras*	*México*	*Panamá*	*Paraguay*	*Perú*	*Rep. Dominicana*	*Uruguay*	*Venezuela*	*Trinidad y Tobago*
15-19	1960	86.5[1]	96.9[2]	33.2[y]	11.4	10.0[3]	24.8[2]	17.0	2.3[4]	27.7[2]	–
	1970	65.3[5]	27.0[11]	18.4	–	5.9[6]	12.1[6]	21.0	0.5[9]	13.3[1]	1.1
20-24	1960	86.6	52.5	–	15.2	12.5	28.7	22.2	3.3	31.5	–
	1970	69.6	24.3[11]	22.5	12.3	7.6	16.5	19.7	–	13.7[x]	1.7
25-34	1960	84.5	61.5		19.6	–	32.4	–	5.2	37.0	–
	1970	77.5	–		16.1	–	24.2	25.6	–	–	–
35-64	1960	–	–		28.8	–	–		–	54.7	–
	1970	–	–		–	–	–		–	–	
65 +	1960	92.2	–		53.1	–	65.2	–	33.4	65.8	–
	1970	90.4	–		47.1	37.6	56.2	68.3	–	–	–

Fuentes: UNESCO: Statistics of Educational Attainment and Literacy", *Statistical Reports and Studies*, No. 22, Paris, 1977 (Table 5).
OEA, "Los déficit educativos en América Latina", serie Atlas No. 1, Washington, mayo 1979.

[1] 1950.
[2] 1961.
[3] 1962.
[4] 1963.
[5] 1971.
[6] 1972.
[7] 1973.
[8] 1974.
[9] 1975.
[10] 1977.
[11] 1978.
x = 20-29 años.
y = 15-29 años.

Cuadro 6

RELACIONES ENTRE LA PROPORCION DE LA POBLACION QUE NUNCA HA ESTUDIADO Y EL ANALFABETISMO. GRUPOS DE 15 A 19 AÑOS DE EDAD, ALREDEDOR DE 1970



Fuente: Cuadros 2 y 5.

Cuadro 7

NIVELES DE ALFABETIZACION EN FUNCION DE CINCO VARIABLES ECONOMICAS Y DEMOGRAFICAS, 1977

Crecimiento de la población 1970-1977	*Crecimiento de la fuerza de trabajo 1970-1977*	*PNB per cápita: Menor de 500 Dls.*				*PNB per cápita: de 500 a 1,000 Dls*				*PNB per cápita: más de 1,000 Dls.*			
		Crece a menos de 2.6%		*Crece a 2.6% o más*		*Crece a menos de 2.6%*		*Crece a 2.6% o más*		*Crece a menos de 2.6%*		*Crece a 2.6% o más*	
		20% o más[1]	*Menos de 20%*[1]	*20% o más*[1]	*Menos de 20%*[1]	*20% o más*[1]	*Menos de 20%*[1]	*20% o más*[1]	*Menos de 20%*[1]	*20% o más*[1]	*Menos de 20%*[1]	*20% o más*[1]	*Menos de 20%*[1]
2.9% o más	Hasta 28%			57%[3]			63%[5]	46%[9]					76%[18]
	2.9% o más					57%[10] 62%[4] 80%[7]		67%[11] 74%[8]					76%[13] 82%[22]
Hasta 2.8%	Hasta 2.8%	23%[2]									86%[14] 88%[15] 94%[19] 95%[21]		78%[16] 93%[20]
	2.9% o más						72%[12]	81%[6]				88%[17]	

Fuente: Banco Mundial, "Informe sobre el desarrollo mundial", 1979, Washington, agosto 1979, págs. 144-145, 148-149, 176-177 y 180-181.

[1] Producto generado en la agricultura.
[2] Haití.
[3] Honduras.
[4] El Salvador.
[5] Bolivia.
[6] Colombia.
[7] Paraguay.
[8] Ecuador.
[9] Guatemala.
[10] Nicaragua.
[11] República Dominicana.
[12] Perú.
[13] México.
[14] Jamaica.
[15] Chile.
[16] Panamá.
[17] Costa Rica.
[18] Brasil.
[19] Uruguay.
[20] Argentina.
[21] Trinidad y Tobago.
[22] Venezuela.

Cuadro 8

NIVELES DE ANALFABETISMO DEL GRUPO 15 A 19 AÑOS DE CINCO VARIABLES ECONOMICAS Y DEMOGRAFICAS, 1975

Crecimiento de la población 1970-1977	*Crecimiento de la fuerza de trabajo 1970-1977*	*PNB per cápita: Menor de 500 Dls.*				*PNB per cápita: de 500 a 1,000 Dls*				*PNB per cápita: más de 1,000 Dls.*			
		Crece a menos de 2.6%		*Crece a 2.6% o más*		*Crece a menos de 2.6%*		*Crece a 2.6% o más*		*Crece a menos de 2.6%*		*Crece a 2.6% o más*	
		20% o más[1]	*Menos de 20%*[1]	*20% o más*[1]	*Menos de 20%*[1]	*20% o más*[1]	*Menos de 20%*[1]	*20% o más*[1]	*Menos de 20%*[1]	*20% o más*[1]	*Menos de 20%*[1]	*20% o más*[1]	*Menos de 20%*[1]
2.9% o más	Hasta 2.8%			87%[3]			79%[5]	58%[9]					85%[18]
	2.9% o más					73%[10] 77%[4] 92%[7]		78%[11] 93%[8]					92%[13] 88%[22]
Hasta 2.8%	Hasta 2.8%	44%[2]									94%[14] 96%[15] 96%[19] 99%[21]		90%[16] 96%[20]
	2.9% o más						96%[12]	90%[6]				96%[17]	

Fuente: Cuadro 7 y UNESCO, Division of Statistics on Education, "Estimates and proyections of illiteracy", CSR-E-29, París, septiembre 1978, págs. 42 a 50.

1 Producto generado en la agricultura.
2 Haití.
3 Honduras.
4 El Salvador.
5 Bolivia.
6 Colombia.
7 Paraguay.
8 Ecuador.
9 Guatemala.
10 Nicaragua.
11 República Dominicana.
12 Perú.
13 México.
14 Jamaica.
15 Chile.
16 Panamá.
17 Costa Rica.
18 Brasil.
19 Uruguay.
20 Argentina.
21 Trinidad y Tobago.
22 Venezuela.

Cuadro 9

CLASIFICACION DEL ANALFABETISMO EN LOS PAISES DE AMERICA LATINA DE ACUERDO CON CINCO VARIABLES (DATOS ALREDEDOR DE 1975)

Tasas de escolaridad; grupo 10 años	*Relación alumnos-profesor; nivel primario*	*Tasas de crecim. matric. nivel primaria*	*Ingreso bajo ($ −265) y alta repetic.*	*Ingreso medio ($ 265-520) y alta repetic.*	*Ingresos altos (entre $ 521 y $ 1,075)*		*Ingresos óptimos ($ 1,076 a $ 2,500)*	
					Alta repetic.	*Repetic. media*	*Repetic. media*	*Repetic. baja*
	Más de 44	-3%	23% HAI					
		3-5%						
		5%+						
BAJA		-3%						
menos	33-44	3-5%						
de		5%+			57% NIC	46% GUA		
70%	Menos	-3%						
	de	3-5%						
	33	5%+						
	Más	-3%						
	de	3-5%				67% R.		
	44	5%+				Dom.		
MEDIA		-3%						
	33-44	3-5%						
70-85%		5%+		57% HON	81% COL			
	Menos	-3%		62% SAL	72% PER			
	de	3-5%						
	33	5%+		63% BOL	76% BRA			

Cuadro 9 (continuación)

Tasas de escolaridad; grupo 10 años	*Relación alumnos-profesor; nivel primario*	*Tasas de crecim. matric. nivel primaria*	*Ingreso bajo ($ −265) y alta repetic.*	*Ingreso medio ($ 265-520) y alta repetic.*	*Ingresos altos (entre $ 521 y $ 1,075)*		*Ingresos óptimos ($ 1,076 a $ 2,500)*	
					Alta repetic.	*Repetic. media*	*Repetic. media*	*Repetic. baja*
	Más de 44	5%+ 3-5% -3%						
ALTA	33-44	5%+ 3-5% -3%			74% ECU			
86-93%	Menos de 33	5%+ 3-5% -3%				78% PAN 80% PAR		
	Más de 44	5%+ 3-5% -3%			76% MEX			
OPTIMA		5%+				88% CHI		
	33-44	3-5%					82% VEN	86% JAM
84-100%		-3%						
	Menos de 33	5%+ 3-5% -3%				88% C. RIC	93% ARG 94% URU	95% T-TOB

Repetición en primer grado: alta es de más de 36%; media entre 20 y 36%; baja es de menos de 20%.
El ingreso se expresa en dólares de EE.UU. de 1976.
La tasa de escolaridad corresponde, solamente, al grupo de 10 años.
Las tasas de crecimiento de la matrícula primaria corresponden al período 1960-1973. Se miden positivamente en las escolaridades bajas y viceversa.

Fuente: Elaboración a partir de los datos reunidos en E. Schiefelbein *Towards a strategy for educational development in Latin America,* IBRD, Washington, August 1979, 69 páginas.

Cuadro 10

AMERICA LATINA: INDICADORES EDUCACIONALES DE LA FUERZA DE TRABAJO, ALREDEDOR DE 1970

País	*Nivel medio de educación de la población económicamente activa (años de estudios)*	*Proporción de la población económicamente activa sin estudios (porcentaje)*	*Proporción de la población analfabeta (porcentaje)*
Argentina	7.2	4.0	7.1
Brasil	3.1	36.0	34.1
Colombia	3.9	21.6	19.1
Costa Rica	4.8	10.8	10.4
Chile	5.8	8.2	10.7
Honduras	2.5	42.5	41.6
México	3.5	27.1	23.8
Panamá	5.2	17.1	20.7
Perú	4.5	19.3	25.2
Uruguay	5.7	4.9	5.7
Venezuela	3.6	. . .	

Fuente: CEPAL/UNICEF, Proyecto sobre estratificación y movilidad social en América Latina, 1973. *Ver* CEPAL.

"Estructura y dinámica del desarrollo de América Latina y el Caribe y sus repercusiones para la educación", Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica en los Estados Miembros de América Latina y el Caribe, UNESCO, ED-79/MINEOLAC/REF. 1, México, 4-13 diciembre-1979.

Cuadro 11

PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARIDAD PARA SIETE ESTRATOS OCUPACIONALES EN 15 PAISES DE AMERICA LATINA, POBLACION ECONOMICAMENTE ACTIVA 10 AÑOS Y MAS, 1960-1970

		Estratos ocupacionales						
País	*Año*	*Empleadores y personal de dirección*	*Profesionales y semiprofesionales y dependientes*	*Cuenta propia, comercio, vendedores empleados*	*Bajos en ocupaciones secundarias*	*Bajos en ocupaciones terciarias*	*Bajos en ocupaciones primarias*	*Empleadores en agricultura e industria extractiva*
Argentina	1960	6.1	11.0	6.9	4.5	3.7	2.7	3.6
	1970	9.0	11.6	8.6	6.2	5.9	4.4	6.3
Brasil	1960	4.7	10.6	7.2	2.7	2.4	0.9	5.2
	1970	...	...	...	...	...	...	...
Costa Rica	1960	7.1	11.4	6.1	4.1	3.2	2.4	3.2
	1970	7.9	10.6	7.3	4.5	4.2	2.9	3.4
Chile	1960	8.9	10.3	8.1	4.9	3.8	2.5	7.1
	1970	9.1	11.8	8.7	5.2	4.6	3.1	7.0
Ecuador	1960	6.6	10.0	6.0	3.7	2.7	1.8	3.1
	1970	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	1960	5.1	9.4	4.7	2.8	1.8	0.6	2.5
	1970	6.4	10.1	5.5	3.6	2.5	1.0	1.8
Guatemala	1960	4.4	8.5	5.6	2.3	1.5	0.5	0.8
	1970	5.9	10.0	6.3	2.6	2.1	0.8	2.2
Honduras	1960	6.7	9.0	4.8	2.4	1.7	0.7	1.2
	1970	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 11 (continuación)

País	Año	*Estratos ocupacionales*						
		Empleadores y personal de dirección	*Profesionales y semiprofesionales y dependientes*	*Cuenta propia, comercio, vendedores empleados*	*Bajos en ocupaciones secundarias*	*Bajos en ocupaciones terciarias*	*Bajos en ocupaciones primarias*	*Empleadores en agricultura e industria extractiva*
México	1960	3.8	8.5	6.2	3.5	2.3	1.7	1.4
	1970	6.2	9.3	5.6	3.5	2.9	1.6	2.6
Nicaragua	1960	...	...	...	...	...	...	...
	1970	6.9	10.2	5.1	3.1	2.0	0.7	1.8
Panamá	1960	8.5	11.1	8.5	5.4	4.3	2.0	3.1
	1970	9.0	11.0	8.6	5.5	4.9	2.4	3.5
Paraguay	1960	9.4	10.0	7.7	3.9	3.5	2.3	4.3
	1970	8.4	11.3	7.5	4.3	3.9	2.7	5.0
Perú	1960	...	...	...	...	...	...	...
	1970	8.1	12.0	7.0	4.6	4.3	2.1	4.1
Rep. Dominicana	1960	7.9	9.4	5.4	3.6	2.6	1.4	2.5
	1970	6.7	10.1	6.4	3.6	3.2	1.7	2.0
Uruguay	1960	6.1	9.8	6.5	4.3	3.7	2.6	4.0
	1970	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: Carlos Filgueira, *Expansión educacional y estratificación social en América Latina* 1960-1970 (UNESCO/CEPAL/PNUD, 1977) cuadro 33.

Cuadro 12

AMERICA LATINA: ESTRUCTURA OCUPACIONAL POR PAISES, 1960 Y 1970

		I. Estratos ocupacionales medios y altos					*II. Estratos ocupacionales bajos*					
País	*Año*	*Porcentaje total*	*Porcentaje total*	*Sector primario*	*Sector secundario y terciario*	*No identificado*	*Porcentaje total*	*Sector primario*	*Sector secundario*	*Sector secundario y terciario*	*No identificado*	*III. Otros*
Argentina	1960	100.00	36.60	3.40	31.40	1.80	62.70	14.90	30.80	8.90	8.10	0.70
	1970	100.00	38.50	1.30	32.40	4.50	61.10	13.20	34.30	10.00	3.60	0.60
Brasil	1960	100.00	15.30	0.00	14.50	0.80	84.70	49.20	22.00	6.90	6.60	0.10
	1970	100.00	23.30	0.70	21.60	1.00	70.20	42.20	20.10	7.90	–	6.50
Colombia	1960	100.00	23.10	6.00	17.10	–	73.10	42.10	20.40	10.00	–	2.80
	1970	100.00	28.80	2.90	25.90	2.90	71.10	37.00	18.80	12.30	3.00	3.10
Costa Rica	1960	100.00	22.10	2.00	19.50	0.60	77.90	44.30	18.20	9.70	5.70	0.00
	1970	100.00	24.10	0.30	23.50	0.30	75.80	36.30	25.80	12.30	1.40	0.00
Chile	1960	100.00	22.10	0.40	20.10	1.60	77.60	29.50	32.60	13.30	2.70	0.30
	1970	100.00	29.00	0.70	25.40	2.90	69.60	22.20	32.00	10.70	4.70	1.30
Ecuador	1960	100.00	15.00	1.70	12.40	0.90	85.00	55.80	20.80	6.90	1.50	0.10
	1970	100.00										
El Salvador	1960	100.00	12.20	1.10	10.90	0.20	87.70	61.70	17.20	7.90	0.90	0.10
	1970	100.00	13.60	0.80	11.70	1.10	86.30	45.60	15.60	6.40	18.70	0.10
Guatemala	1960	100.00	12.30	3.20	9.00	0.10	87.50	61.10	20.00	6.10	0.30	0.10
	1970	100.00	11.80	0.50	11.00	0.30	88.20	56.30	25.20	6.80	1.90	0.10

Cuadro 12 (continuación)

País	Año	I. Estratos ocupacionales medios y altos: Porcentaje total	Porcentaje total	Sector primario	Sector secundario y terciario	No identificado	II. Estratos ocupacionales: Porcentaje total	Sector primario	Sector secundario	Sector secundario y terciario	No identificado	III. Otros
Honduras	1960	100.00	10.90	0.80	9.60	0.50	88.90	65.60	10.60	8.00	4.70	0.20
	1970	100.00	21.50	4.70	15.80	0.00	78.50	55.70	15.30	6.40	0.00	2.10
México	1960	100.00	20.10	0.80	19.90	0.40	78.90	20.80	17.60	7.50	33.00	0.00
	1970	100.00	24.50	0.80	22.50	1.20	75.50	34.90	21.80	6.20	12.60	0.00
Nicaragua	1960	100.00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	1970	100.00	19.20	1.60	15.90	1.70	80.80	44.30	20.80	10.60	5.10	0.10
Panamá	1960	100.00	20.40	0.60	16.80	3.00	79.60	44.50	17.00	11.10	7.00	0.00
	1970	100.00	23.40	0.20	22.60	0.60	76.70	38.30	24.60	13.20	0.60	0.00
Paraguay	1960	100.00	14.30	1.30	11.90	1.10	85.70	51.40	21.50	7.90	4.90	0.10
	1970	100.00	15.70	0.60	14.00	1.10	84.30	49.50	23.80	7.90	3.10	0.20
Perú	1960	100.00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	1970	100.00	23.20	0.30	21.10	1.80	76.70	41.60	23.40	8.20	3.50	0.20
Rep. Dominicana	1960	100.00	13.60	0.50	11.80	1.30	86.40	62.20	13.90	6.40	8.90	0.00
	1970	100.00	18.20	1.20	12.20	4.80	77.30	29.90	11.70	4.60	31.10	4.60
Uruguay	1960	100.00	35.80	2.60	30.70	2.50	64.10	14.30	29.30	12.90	7.60	0.10
	1970	100.00	34.98	1.44	30.64	2.90	65.02	14.90	30.10	10.70	7.10	1.20
Venezuela	1960	100.00	24.80	0.90	23.90	—	70.10	32.70	26.00	11.40	—	5.10
	1970	100.00	32.60	0.20	29.00	3.40	67.40	24.00	25.30	12.10	7.00	0.00

Fuente: C. Filgueira y C. Geneletti, *Estratificación ocupacional, modernización social y desarrollo en América Latina, op. cit.*, cuadro III-1, pp. 51-52.

Cuadro 13

EVOLUCION DE LA SELECTIVIDAD EN LOS ULTIMOS CUARENTA AÑOS. CHILE

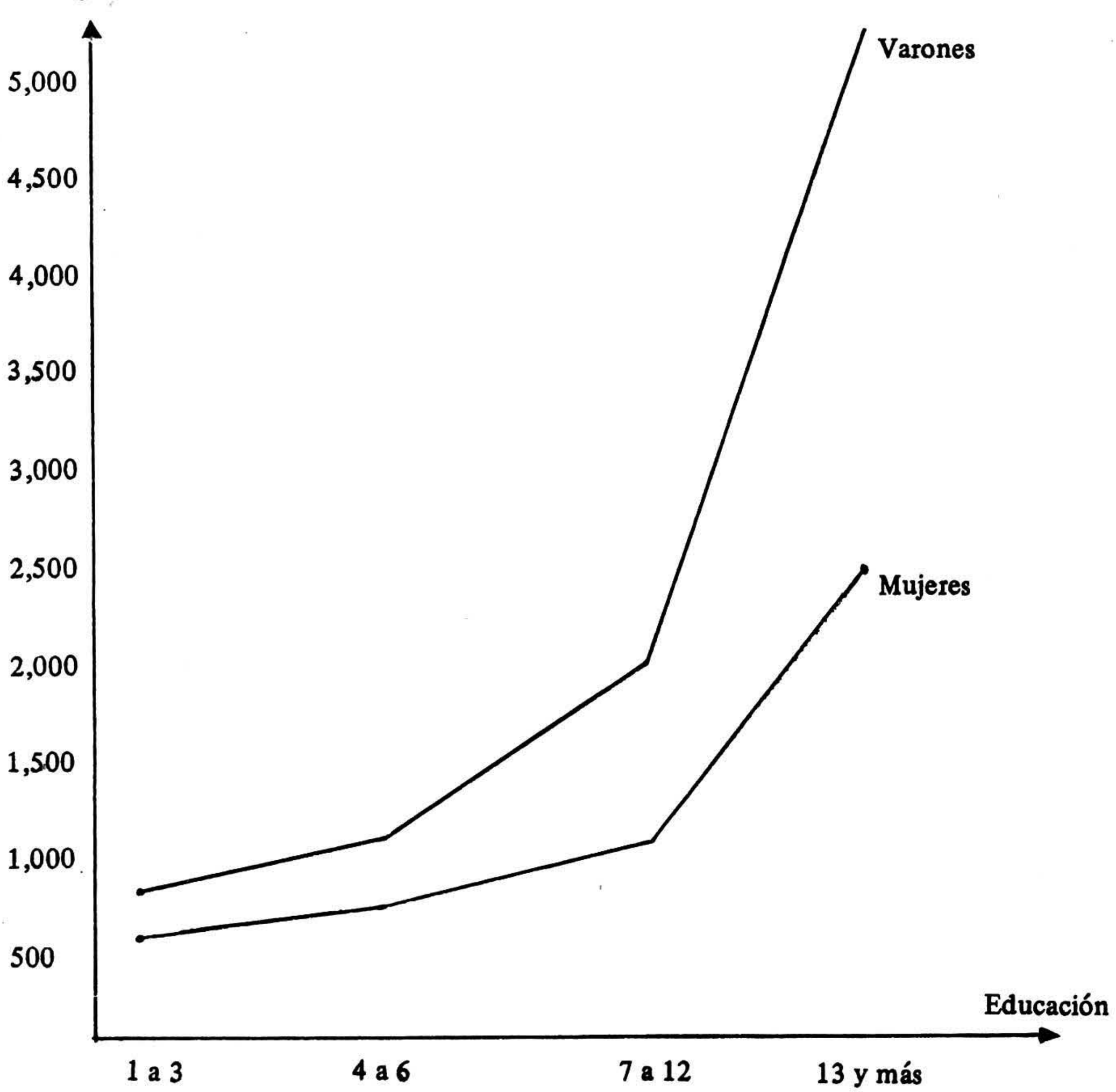
Grupo ocupacional	*Censo de 1920*	*Ocupación de los padres de alumnos en 1929 (en %)*		*Indice de selectividad en 1929*		*Censo de 1960*	*Ocupación de los padres de alumnos (en %)*		*Indice de selectividad*	
	% de varones (pob. activa)	*Primer año secund.*	*Ultimo año secund.*	*Primer año secund.*	*Ultimo año secund.*	*% de varones (pob. activa)*	*8o. grado en 1970 1*	*Ultimo año sec. en 1974*	*8o. grado en 1970*	*Ultimo año sec. en 1974*
I. Profesionales, propietarios de grandes empresas y altos ejecutivos	0.7%	5.9%	19.1%	8.41	27.29	5.3%	16.5%	20.7%	3.11	3.91
II. Comerciantes, empleados administrativos y pequeños empresarios	2.6%	24.9%	38.7%	9.57%	14.88	12.7%	21.4%	31.4%	1.69	2.47
III. Artesanos, obreros calificados, conductores y trabajadores por cuenta propia	12.6%	45.7%	38.1%	3.63%	3.02	27.2%	30.8%	26.0%	1.13	0.96
IV. Obreros, campesinos y personal de servicios	81.1%	23.5%	4.1%	0.28	0.03	54.8%	31.3%	21.8%	0.57	0.40
	100.0%	100.0%	100.0%			100.0%	100.0%	100.0%		
Relación entre el I y IV grupos				30.1	545.8				5.5	9.8

Fuentes: Irma Salas, *La composición socio-económica del estudiantado de nivel medio en Chile,* Publicación CPU Núm. 35, 1975; P. Schiefelbein y L. Farrel, *Lectores Asociados con el rendimiento educacional en Chile,* Publicación CPU Núm. 35, 1975; y "Selectivity and Survival in the Schools of Chile", *Comparative Education Review.*

[1] Equivale a un segundo año de secundaria en 1929.

Cuadro 14

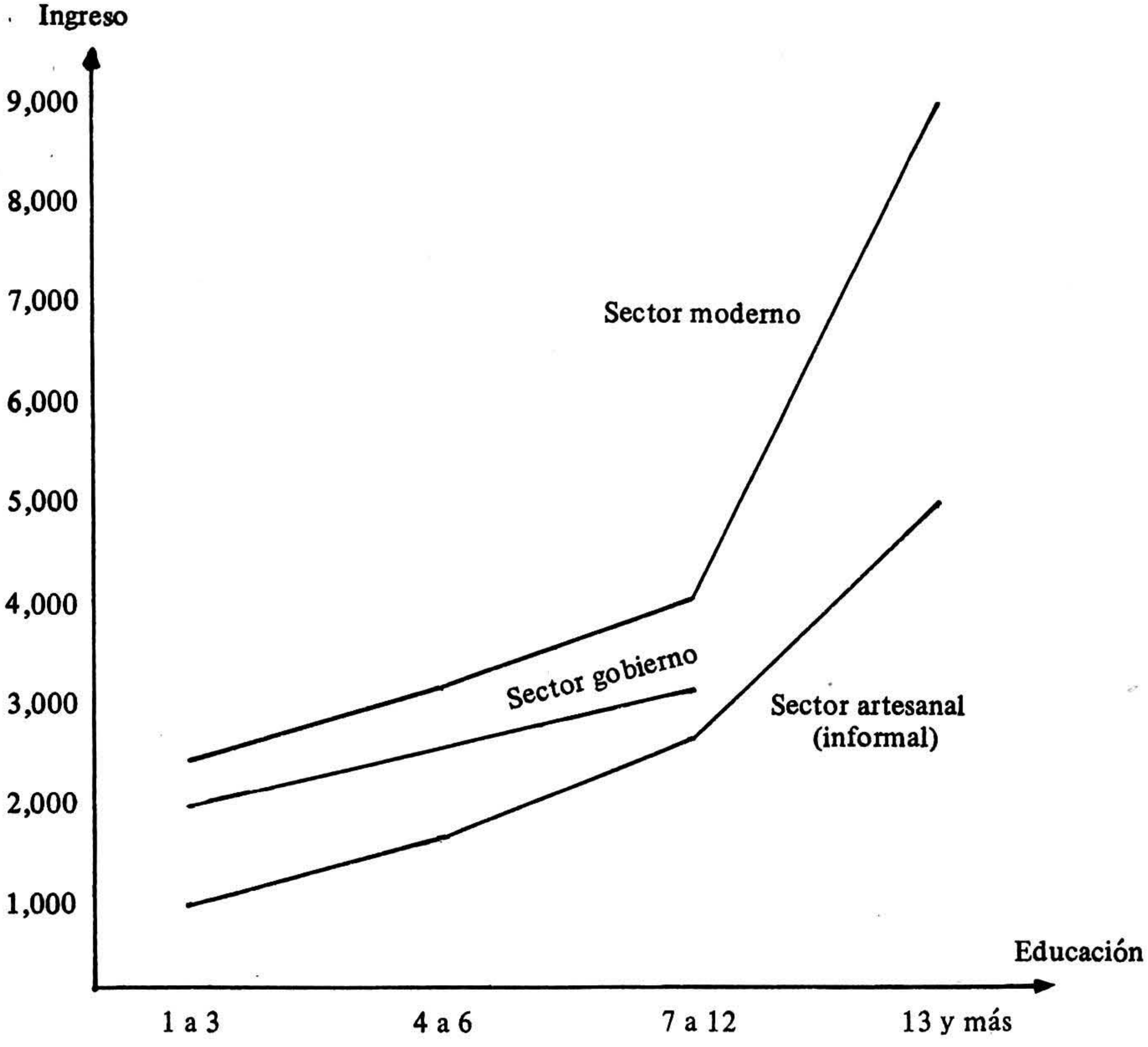
INGRESOS DE LA POBLACION OCUPADA, POR NIVELES DE ESCOLARIDAD Y POR SEXO, CHILE, 1970



Fuente: E. Schiefelbein, "Educación y empleo en diez ciudades de América Latina", *Revista del Centro de Estudios Educativos,* vol. VIII, 3, México, 1978. Cuadro 8.

Cuadro 15

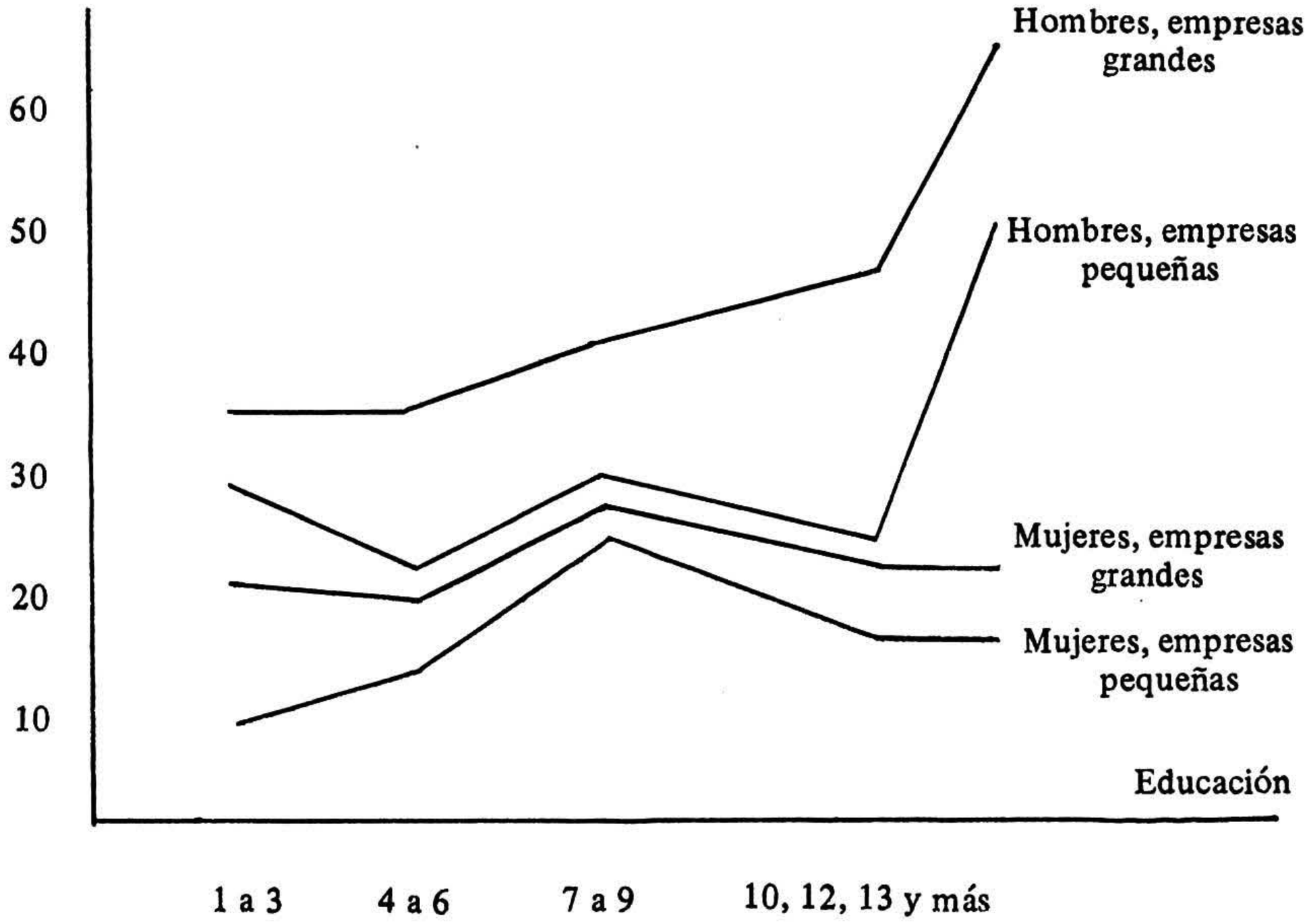
INGRESOS DE LA POBLACION OCUPADA POR NIVELES DE EDUCACION Y OCUPACION, PARAGUAY (ASUNCION), 1973



Fuente: E. Schiefelbein, "Educación. . ."), véase cuadro 10.

Cuadro 16

INGRESOS DE LA POBLACION OCUPADA POR NIVELES DE EDUCACION, TAMAÑO DE EMPRESAS Y SEXO, SANTO DOMINGO (REPUBLICA DOMINICANA), 1973



Fuente: E. Schiefelbein, "Educación. . ."), véase cuadro 11.

Cuadro 17

TASAS DE ESCOLARIZACION POR EDADES PARA ALGUNOS PAISES Y AÑOS SELECCIONADOS
(PORCENTAJES)

	Argentina[2]			*Bolivia*			*Brasil*		*Costa Rica*[2]			*Colombia*[1]			*Chile*[2]		
Edad	*1962*	*1968*	*1974*	*1968*[1]	*1970*[1]	*1975*[2]	*1970*[1]	*1974*[2]	*1963*	*1972*	*1973*	*1961*	*1964*	*1968*	*1964*	*1970*	*1975*
5			5			5									2	2	3
6	86	96	100	30	30	51		16	27	55					23	40	49
7	89	95	100	68	68	71	64	62	95	55		51	56	62	76	99	90
8	92	96	100	80	80	*79*	73	77	*99*	95		62	65	65	88	100	96
9	*92*	96	*100*	81	81	77	78	83	97	97		*68*	*73*	*73*	*92*	*100*	98
10	92	*96*	100	*82*	82	78	*79*	*85*	94	95	93	65	66	69	92	99	*99*
11	90	95	100	68	61	68	67	80	86	*98*		63	64	69	84	91	99
12	87	92	97	55	55	64	50	75	78	55		48	48	53	88	92	99
13	68	75	82	36	36	56	40	66	60	68		34	39	48	75	87	97
14	52	57	66	22	22	50	24	56	43	49	59	20	23	46	62	80	86
15	33	41	52	13	13	44	18	45	30	42					45	68	76
16	28	33	42	7	7	38	7	36	23	36					31	52	61
17	24	27	33	3	3	31		32	20	33					22	37	47
18	17	19	17	1	1	22		26	17	27	29				17	26	36
19	12	15	9			12		21	14	21					11	22	25
20	9	13	5					16	12	17					8	10	17
21	8	11	3						8	11					5	7	13
22	6	10							6	9	15				4	6	11
23	5	10							5	7					3	5	8

[1] Sólo estudiantes en educación primaria (primer nivel).
[2] Estudiantes en educación primaria y secundaria.
[3] El porcentaje más alto de matrícula va subrayado. Sólo un número se subraya en cada distribución.

Fuente: E. Schiefelbein y C. Grossi, "Statistical Report on Repetition in Latin America", División de Estadísticas, UNESCO, París, noviembre 1979.

Cuadro 17 (continuación)

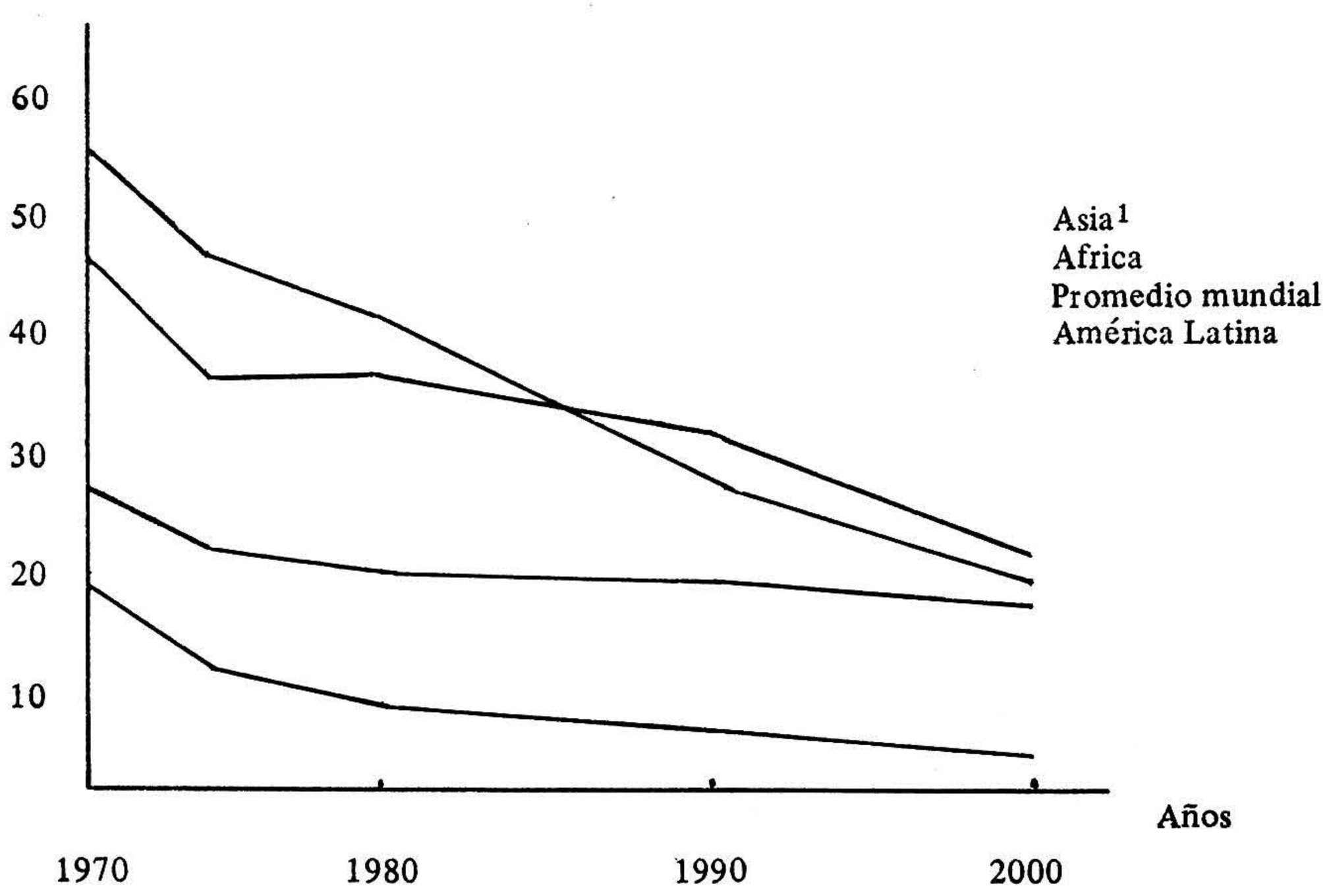
Edad	*Ecuador*[2]			*El Salvador*[1]			*Guatemala*[2]			*México*[1]		
	1965	*1973*	*1975*	*1962*	*1966*	*1971*	*1964*	*1969*	*1979*	*1964*	*1976*	*1977*
5	5	6	8									
6	51	61	56			11	5	5	5	43	51	65
7	78	81	77	50	22	58	45	47	44	81	86	93
8	85	88	82	54	58	66	49	56	54	*90*	*98*	91
9	*88*	87	80	*59*	70	71	50	56	57	87	92	97
10	78	*89*	*85*	55	62	70	*53*	*58*	*61*	89	90	*100*
11	66	81	82	58	*72*	*74*	46	49	54	77	82	95
12	67	77	81	50	59	60	45	50	54	74	73	77
13	48	64	68	43	62	53	34	38	42	52	48	50
14	35	51	57	28	44	36	22	27	28	32	27	27
15	26	41	47	13	4	3	14	18	18	28	23	26
16	19	33	43				10	14	13			
17	14	28	29				5	10	8			
18	11	19	25				6	8	7			
19	7	15	18				4	6	4			
20	4	10	13				3	5	2			
21	3	7					2	4				
22	2	5					2	3				
23	3	12					2	3				

Cuadro 17 (continuación)

	Panamá[2]			*Paraguay*			*Perú*[2]			*Venezuela*[2]		*República Dominicana*[2]	
Edad	*1965*	*1968*	*1971*	*1967*[2]	*1972*[1]	*1977*[2]	*1965*	*1973*	*1966/7*	*1970/1*	*1975/6*	*69/70*	*72/73*
5								3					
6	6	11	54			20	47	63					
7	81	82	54	88	87	87	64	80	74	84	94	69	79
8	90	88	96	89	88	89	70	87	79	88	95	75	*85*
9	90	84	*99*	*94*	*92*	87	73	90	*80*	88	92	78	80
10	*92*	*89*	97	91	86	*89*	*78*	*90*	79	*92*	*95*	*83*	84
11	92	89	97	51	89	86	73	87	76	88	90	75	79
12	84	83	92	77	72	85	76	84	76	79	85	76	76
13	79	76	82	62	56	67	68	80	71	69	75	61	63
14	62	65	71	37	34	50	65	69				46	47
15	50	52	60	31	19	38	53	58				27	28
16	37	42	50			22	42	45				12	14
17	30	32	42			18	32	31					
18	25	29	36			13	24	19					
19	15	19	23			7	21	10					
20	13	17	18			1	3	3					
21	8	12	13				13						
22	6	10	10				17						
23	5	8	7				10						

Cuadro 18

TENDENCIAS DEL ANALFABETISMO EN DIVERSAS REGIONES DEL MUNDO 1970-2000



Fuente: UNESCO, "Estimates and Projections of Illiteracy", Division of Statistics on Education CSR-E-29, París, septiembre 1978, pág. 17.

[1] No incluye a China Popular, Corea del Norte y Vietnam.

Cuadro 19

VOLUMEN DE ACTIVIDAD DE LA FORMACION PROFESIONAL EN RELACION CON LA FUERZA DE TRABAJO 1973

País	*Institución*	*Matrícula total A*		*Fuerza de trabajo B*	*A/B %*
Argentina	CONET	183 935[1]		9 461 000	1.94 (2.1)[3]
Bolivia	FOMO	633		1 988 000	0.03 (0.8)[4]
Brasil	SENAI	308 649	990 643	32 541 000	0.95 | 3.04
	SENAC	302 899		"	0.93
	PIPMO	204 967		"	0.63
	DNMO	174 128		"	0.54
Colombia	SENA	311 623		6 812 000	4.57 (4.3)[3]
Costa Rica	INA	8 002		574 000	1.39 (4.6)[4]
Chile	INACAP	30 951		2 889 000	1.07
Ecuador	SECAP	6 533		2 147 000	0.30 (0.8)[4]
El Salvador	MINTRA	3 966[2]		807 000	0.49
Guatemala	INTECAP	8 632		1 547 000	0.56
Honduras	INFOP	8 734[4]		—	—
México	ARMO	10 800		13 014 000	0.08 (0.2)[4]
Nicaragua	INA	1 250[2]		504 000	0.25
Panamá	MINTRA	3 126		489 000	0.64 (1.1)[4]
Paraguay	SNPP	1 818		756 000	0.24 (0.4)[4]
Perú	SENATI	21 120		3 273 000	0.64
Trinidad y Tobago	—	6 884		278 000	2.48
Uruguay	UTU	36 098[1]		1 430 000	2.52 (3.2)[3]
Venezuela	INCE	125 408		3 314 000	3.78 (5.4)[3]
Total		*1 760 156*		*81 824 000*	*2.14*

Fuente: CINTERFOR, *Estudio prospectivo sobre la formación profesional en América Latina y el Caribe,* DOCTRAB/SEM 126, Montevideo, 1975, pág. 15.

[1] Incluye educación técnica y formación profesional.
[2] 1972.
[3] Datos para 1975 calculados por Kugler y Reyes, "Financiamiento de la Educación Técnica y Vocacional en América Latina, Seminario BID-Gobierno de México, México, Nov.-Dic. 1978, pág. 11.
[4] Estimaciones para 1978 con los datos de "Guía y directorio de las instituciones de formación profesional de A.L.", CINTERFOR, 1978.

Cuadro 20

AMERICA LATINA: PARTICIPANTES APROBADOS (1974) Y HORAS/CURSO (1975) POR PEA EN CADA SECTOR, 1975[1]

		Sector primario		*Sector secundario*		*Sector terciario*	
País	*Institución*	*PA/PEA* %	*HC/PEA* %	*PA/PEA* %	*HC/PEA* %	*PA/PEA* %	*HC/PEA* %
Brasil	SENAI			4.5			
Brasil	SENAC					2.8	13.7
Colombia	SENA	3.9	25.3	7.5	101.0	5.3	37.0
Costa Rica	INA	.7	10.2	2.6	114.0	1.5	2.9
Chile	INACAP	1.3	14.5	2.3	62.0	.4	5.2
Guatemala	INTECAP	1.0	2.0	1.0	6.9	1.0	3.8
Honduras	INFOP	.1	2.8	1.0	11.4	.2	4.2
Nicaragua	INA	—	.2	1.0	11.4	.1	.4
Panamá	Mintrabajo	2.0	8.5	7.0	58.0	1.0	6.2
Paraguay	SNPP	.4	10.0	.5	14.5	.1	1.4
Perú	SENATI	—	—	3.0	40.9	—	.8
Venezuela	INCE	.3		3.0		2.0	

[1] Los espacios en blanco indican que los centros respectivos carecen de la información pertinente.

Fuente: B. Kugler y A. Reyes, "Financiamiento. . .", *op cit.*,, pág. 40. Cálculos basados en la ficha núm. 6 de CINTERFOR, *Cuadro comparativo y fichas descriptivas* y en datos de OEA, *América en cifras.*

Cuadro 21

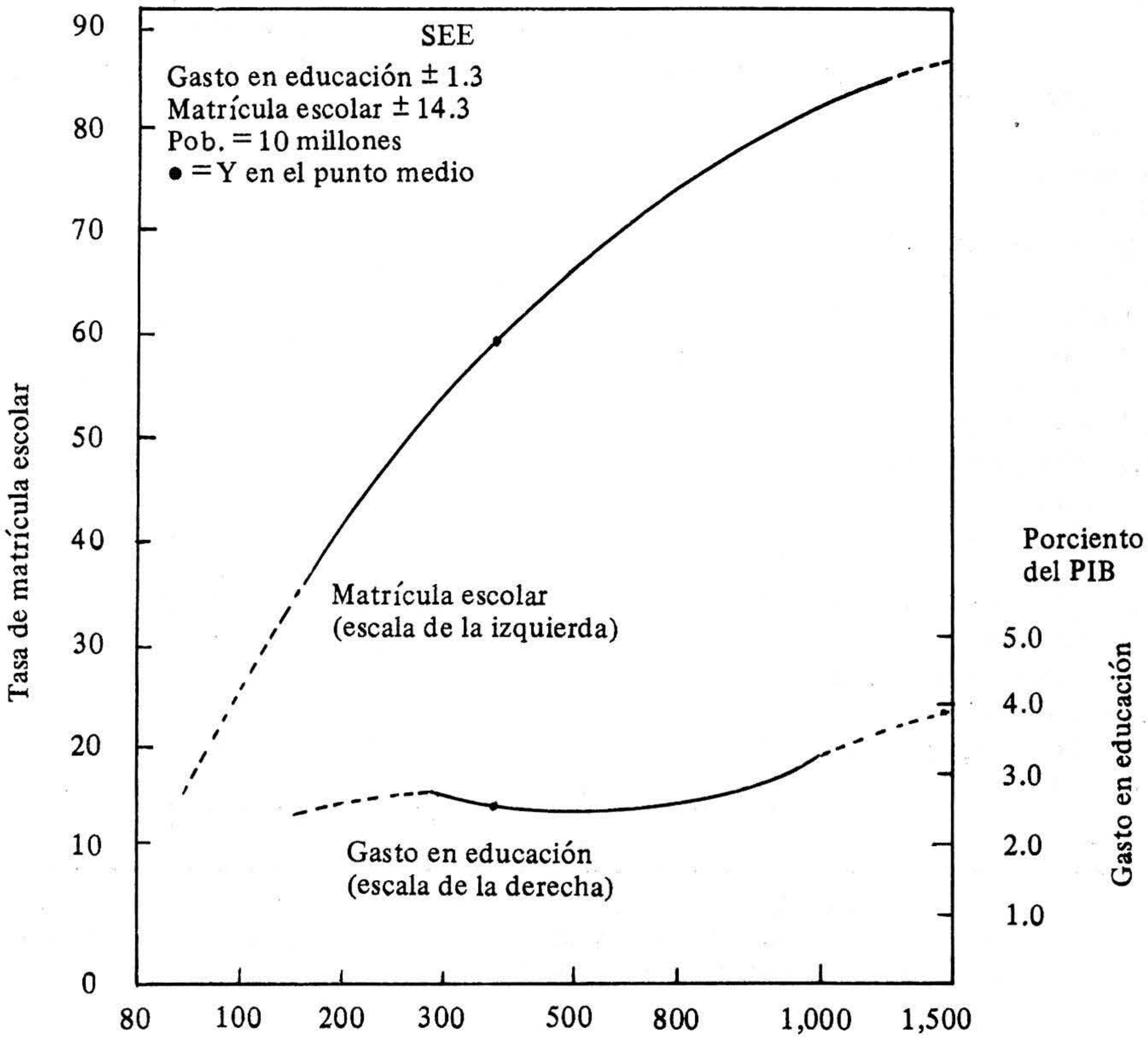
COMPARACION DE LAS OCUPACIONES EN SECTORES REZAGADOS DEL MERCADO CON LAS OPORTUNIDADES DE FORMACION EN INSTITUCIONES DE CUATRO PAISES

Sectores donde se ubican los puestos de trabajo	*Oportunidades de formación*				*Total de ocupaciones identificadas*
	INACAP (Chile)	*SENA (Colombia)*	*INCE (Venezuela)*	*SENAI (Brasil)*	
Trabajadores agropecuarios	11	10	5	—	16
Ganadería	8	8	7	—	31
Pesca	7	—	1	—	6
Explotación forestal	5	—	1	1	16
Industria de alimentos	—	—	1	—	27
Industria textil	18	5	6	5	49
Tapiceros	—	—	2	2	18
Cueros y calzados	—	1	8	2	36
Madera y muebles	1	3	4	4	39
Artículos de mimbre y yute	—	—	—	—	24
Alfarería, vidrios y tallados	—	3	4	6	63
Productos metálicos	5	1	6	9	52
Construcción	6	2	2	4	43
Vendedores ambulantes	—	—	—	—	2
Comercio establecido	—	2	3	—	10
Servicios de reparación	22	6	7	35	59
Otros servicios	5	1	10	14	127
Totales	88	42	67	82	618

Fuente: J. Ramos, E. Schiefelbein, R. Souza, S. Spessart y V.E. Tokman, "Capacitación para los ocupados en los sectores rezagados de la economía", PREALC/104, Santiago, septiembre 1976, Anexo I, págs. 30 a 44.

Cuadro 22

RELACIONES ENTRE LAS TASAS DE ESCOLARIZACION Y EL PORCENTAJE DEL PIB DEDICADO A EDUCACION CON EL PNB PER CAPITA



PNB PER CAPITA (US $ 1964)

Cuadro 22 (continuación)

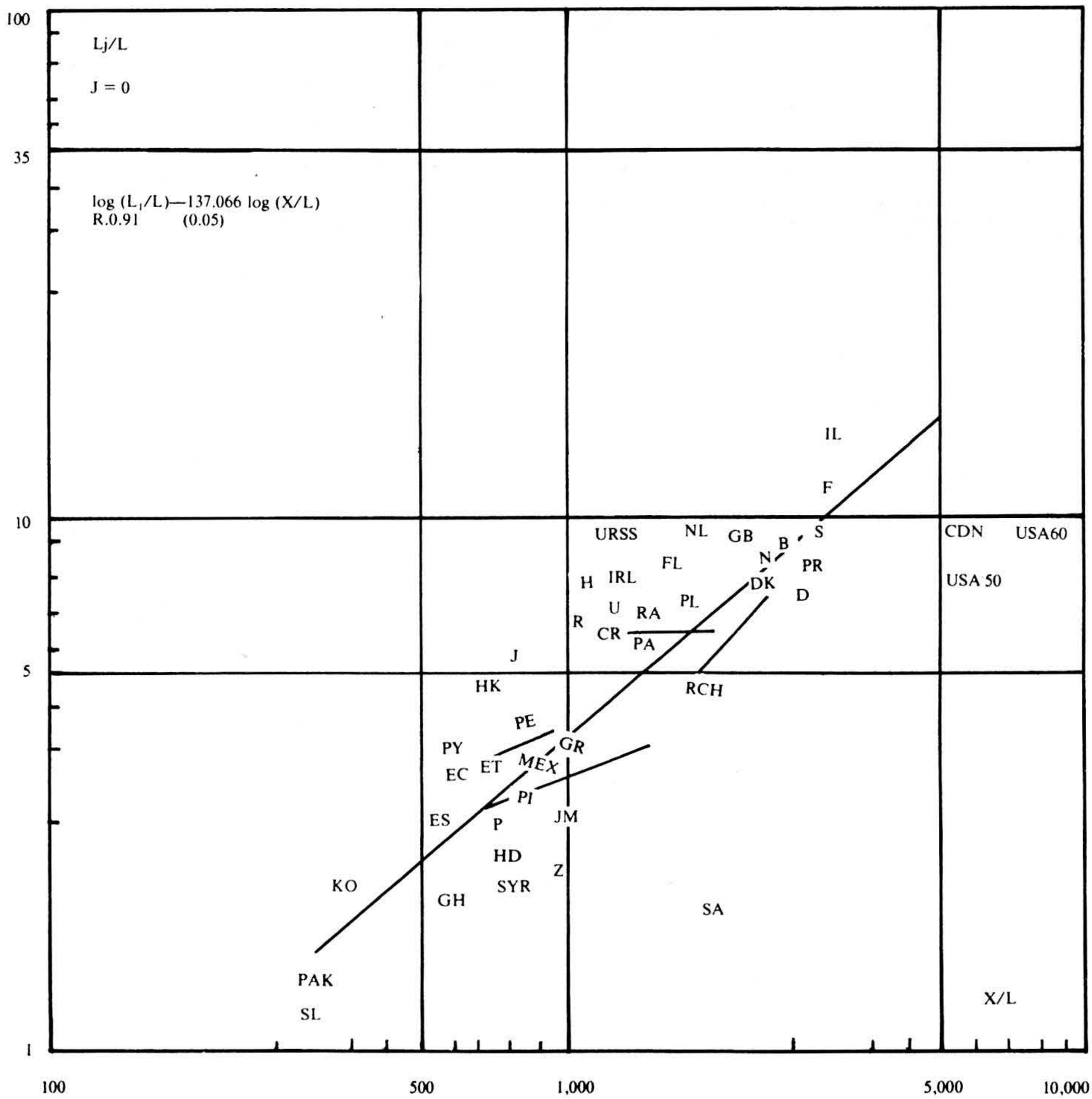
Proceso	*Ecuac.*	*Const.*	*ln Y*	*(ln Y)²*	*ln N*	*(ln N)²*	*F*	T_1	T_1	T_1	R^2	*SEE*	*Y Media Rango*	*No. de observac.*
3. Educación														
a. Gasto en educación	(1.1)	.096	−.028	.003	.004	−.001		−.015	−.010	−.005	.231	.013	556	794
		(6.498)	(5.424)	(6.428)	(3.265)	(4.065)		(9.217)	(5.742)	(4.801)			34/3432	
	(1.2)	.096	−.028	.003	.004	−.001	−.000	−.015	−.010	−.005	.231	.013	556	794
		(6.479)	(5.418)	(6.421)	(3.211)	(4.028)	(.064)	(9.208)	(5.738)	(4.796)			34/3432	
b. Tasa de matrícula escolar	(1.1)	−1.517	.546	−.010	−.003	.001		−.083	−.043	−.032	.687	.143	464	433
		(7.101)	(7.316)	(4.633)	(.168)	(.965)		(3.629)	(2.010)	(1.942)			35/3201	
	(1.2)	−1.710	.595	−.034	.019	.000	.550	−.067	−.035	−.030	.720	.136	464	433
		(8.377)	(8.383)	(5.517)	(1.028)	(.129)	(7.070)	(3.072)	(1.743)	(1.919)			35/3201	

Notas: En paréntesis aparecen los estadígrafos de la suma de los parámetros de posición que puede no ser igual a cero ya que la información original para algunos países no cumple las condiciones contables.
* SIE: Error típico de . . .

Fuente: Hollis Chenery y Moises Syrquin, *La estructura del crecimiento económico*, Editorial Tecnos, Madrid, 1978, págs. 46 y 50.

Cuadro 23

FUNCION QUE RELACIONA LA PROPORCION DE PROFESIONALES Y TECNICOS (L_j/L) CON LA PRODUCTIVIDAD POR TRABAJADOR (X/L)



Cuadro 23 (Continuación)

Abreviaciones:

BELGICA	B	ARGENTINA	A	PARAGUAY	PY
CANADA	CDN	CHILE	RCH	PAKISTAN	PAK
DINAMARCA	DK	COSTA RICA	CR	PANAMA	PA
FRANCIA	F	ECUADOR	EC	PERU	PE
R.F. ALEMANA	D	EGIPTO	ET	FILIPINAS	PI
GRAN BRETAÑA	GB	EL SALVADOR	ES	POLONIA	PL
GRECIA	GB	FINLANCIA	FL	PUERTO RICO	PR
IRLANDA	IRL	GHANA	GH	RUMANIA	R
JAPON	J	HONDURAS	HO	SIERRA LEONA	SL
HOLANDA	NL	HONG KONG	HK	SUDAFRICA	SA
NORUEGA	N	HUNGRIA	H	SIRIA	SYR
PORTUGAL	P	ISRAEL	IL	URUGUAY	U
SUECIA	S	JAMAICA	JM	URSS	URSS
TURQUIA	TR	KOREA (e)	KO	ZAMBIA	Z
ESTADOS UNIDOS	USA	MEXICO	MEX		

Fuente: OCDM, *Ocupational and Educational Structures of the Labour Force and Levels of economic development,* París, OCDE, 1970, p. 54.

Cuadro 24

REGRESIONES SIMPLES ENTRE LA ESTRUCTURA OCUPACIONAL (L_j/L) Y EL PRODUCTO POR TRABAJADOR (X/L)

$$\text{Log}\ (L_j/L) = \log a + b \log (X/L)$$

Categorías Ocupacionales	*Número de países incluidos en la regresión*	*Coeficiente de correlación*	*Coeficiente de posición log l*	*Coeficiente de elasticidad b*	*Desviación estándar (c_b)*
Profesionales y técnicos	43	0.91	−1.37	0.66	(0.05)
Directores y gerentes	42	0.83	−2.68	0.92	(0.10)
Empleados	42	0.82	−1.49	0.71	(0.08)
Vendedores y comerciantes	42	0.20	0.37	0.14	(0.11)
Artesanos y operarios	21	0.45	0.03	0.40	(0.18)

Fuente: OECD, *Occupational and Educational Structures of the Labour Force and Levels of Economic Development*, París, 1970, págs. 52 y 119.

Nota: Los datos se obtuvieron para el período cercano a 1960.

Cuadro 25

DISTRIBUCIONES OBSERVADAS Y ESTIMADAS POR GRUPOS OCUPACIONALES PARA UNA MUESTRA DE PAISES, ALREDEDOR DE 1970 (PORCENTAJES)

	Chile		*Ecuador*		*El Salvador*		*Paraguay*		*República Dominicana*		*Panamá*	
Categorías	*Censo 1970*	*Estimación*[1]	*Censo 1974*	*Estimación*	*Censo 1971*	*Estimación*[1]	*Censo 1972*	*Estimación*[1]	*Censo 1970*	*Estimación*[1]	*Censo 1970*	*Estimación*[1]
Profesionales y técnicos	6.6	7.5	8.7	−.5	3.7	4.5	4.0	3.7	3.1	4.9	6.0	6.6
Directores y gerentes	1.8	2.8	1.1		0.2	1.4	0.6	1.0	0.3	1.6	3.5	2.3
Empleados	9.8	8.4	3.8		4.0	4.8	3.7	3.9	7.2	5.3	8.3	7.3
Vendedores	7.3	7.0	7.9		7.3	6.3	6.6	6.1	5.4	6.4	7.5	6.8
Artesanos y operarios	22.2	24.6	17.6		18.1	18.0	17.4	16.1	10.0	16.5	14.7	22.7
Otros	52.3	49.7	61.5		66.7	65.0	67.7	69.2	74.0	65.3	60.0	54.3
Total (%)	100.0	100.0	100.0		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Fuerza de trabajo (miles)	2,625		1,826		1,315		753		1,109		433	
PNB por trabajador (US $ de 1960)		2,516		1,178		1,162		869		1,320		2,066

Fuentes: PREALC, *Antecedentes para la planificación de los recursos humanos en Chile,* PREALC/118, julio 1877, cuadro III-4.
PUNAPLA-PREALC, *Situación y perspectivas ocupacionales de la inversión monetaria en Ecuador,* Quito, enero de 1979.
PREALC, *Situación y perspectivas del empleo en El Salvador,* OIT, 1977, cuadro 174.
PREALC, *Recursos humanos en Paraguay 1975-1980, Metodología y proyecciones,* PREALC/102, 1976, Tabla 24.
EDC, *Los Recursos Humanos y el empleo en la República Dominicana,* vol II, EDC (1975), pág. 217.

Nota 1: Se aplicaron las funciones reemplazando X/L por el valor del PNB por trabajador.

BIBLIOGRAFIA

Acevedo R. y A.M. Andraca
1976 *Plan de teleducación de Televisión Nacional de Chile.* Estudio descriptivo y analítico de la población inscrita. Santiago, CIDE.

Apezechea, J.
1979 *El problema del analfabetismo en Honduras.* Buenos Aires, Tercer Seminario Regional del Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, *mimeo.*

Brahm, Luis, E. Schief y Tim Scully
1980 *Un caso de evaluación formativa: Proyecto Padres e Hijos.* Santiago, CIDE, *mimeo.*

Carnoy, M.
1979 *Education and employment: a methodology for local policy research.* París, UNESCO, Division of Educational Policy and Planning, Report Studies S.71.

CINTERFOR
1978 *Guía y directorio de las instituciones de formación profesional de América Latina,* Montevideo, CINTERFOR, proyecto 089.

Covarrubias y Franco (comp.)
1978 *Chile, mujer y sociedad.* Santiago, UNICEF.

Croplem, A.J. (comp.)
Basic considerations for a system of lifelong education. Pergamon Press-UNESCO (en prensa).

Engler, Bernardo y Alvaro Reyes
1978 *Financiamiento de la educación técnica y vocacional en América Latina.* México, Banco Interamericano de Desarrollo –Gobierno de México.

Fisher, E.A.
1978 "The use of variables relating to primary education to explain literacy rates", *Towards a methodology for projecting rates of literacy and educational attainment.* París, UNESCO.

Instituto Nacional de Estadísticas (Chile)
1976 *Estadísticas de educación extraescolar 1976.* Santiago, Instituto Nacional de Estadísticas.

Kappan
1980 "Educación y entrenamiento en los negocios y la industria", *Kappan,* vol. 61, No. 5.
La Belle, Thomas
1974 "Impacto de la educación no-formal sobre los ingresos: Guyana", *Revista del Centro de Estudios Educativos.* México, vol. III, No. 4.
López Correa, Arlindo (compilador)
1979 *Educaçao de massa e açao comunitaria.* Río de Janeiro, MOBICAL-AGGS.
Michigan State University
1979 *The NFE exchange.* Michigan, Michigan State University, 18th edition.
Muñoz Izquierdo, Carlos
1974 "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México (un análisis longitudinal 1960-1970)", *Revista del Centro de Estudios Educativos,* México, vol. IV, No. 4.
OREALC
Reunión de expertos sobre política y estrategias de alfabetización para la población indígena del área andina. Informe final, Santiago, OREALC.
Oxfam Project
1976 *Fotrama, Knitting and weaving cooperative: an education programme, Cochabamba.* Oxford Information Department.
Poveda, Carlos
La alfabetización en el Ecuador durante el período 1970-1978. Problemas derivados de la acción. Santiago, Oficina Regional de Educatión de UNESCO (OREALC).
PREALC
1973 *Situación y perspectivas del empleo en Nicaragua.* Santiago, PREALC.
1975 *Empleo y recursos humanos en Bolivia.* Santiago, PREALC/85.
1979 *Necesidades de capacitación de los trabajadores por cuenta propia.* PREALC, *mimeo.*
Ramos, Schiefelbein, *et al*
1976 *Capacitación para los ocupados en los sectores rezagados de la economía.* Santiago, PREALC/104.
Rubio, Gonzalo
1978 *Marco de referencia para la alfabetización de la población rural indígena en el proceso de desarrollo rural.* Santiago, Oficina Regional de Educación de UNESCO (OREALC).
Scully, Tim
1980 *Políticas de capacitación de jóvenes en los sectores rezagados en Santiago de Chile. Perspectivas y posibilidades.* Santiago, CIDE.

Schiefelbein, E. y J. Farrell
1978 *Determinantes de la supervivencia escolar y el ingreso al mercado de trabajo*. Santiago, CIDE, documentos de trabajo No. 18.
_____ 1978 *Final report, phase I. Tracer Study, Chile*. Documentos de trabajo, No. 8.
Schiefelbein E., y M.C. Grossi
1980 *Análisis de la matrícula del sistema escolar chileno*. Santiago, documento de trabajo No. 209, CICL.
Schiefelbein *et al*
1975 *Los recursos humanos y el empleo en la República Dominicana*. Massachussets, Educational Development Center.
Schiefelbein, Ernesto
1978 *Educación y empleo en América Latina*. Santiago, PREALC, investigaciones sobre empleo No. 10.
_____ 1978 "Educación y empleo en diez ciudades de América Latina", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, vol. VIII, No. 3.
_____ 1978 "Educational research networks in Latin America", *International Review of Education*, UNESCO, vol. XXIV, No. 4.
_____ 1979 *Education and employment in Latin America*. UNESCO, Report Studies S.67.
_____ 1979 *Métodos alternativos de estimación de necesidades de formación*. Santiago, PREALC, investigaciones sobre empleo No. 14.
_____ "Planning implications of lifelong education", *Basic considerations for a system of lifelong education*. Pergamon Press-UNESCO (en prensa).
Taborga, Mercedes
1978 "Aspectos económicos del trabajo de la mujer". *Chile, mujer y sociedad*. Santiago, UNICEF.
Tedesco, J.C.
1977 *Industrialización y educación en la Argentina*. Buenos Aires, DEALC.
Tokman E., Victor
1978 *Comentarios al documento de Bernardo Kugler y Alvaro Reyes en el Seminario sobre financiamiento de la educación técnica y vocacional en América Latina*. México, Banco Interamericano de Desarrollo –Gobierno de México.
UNESCO
1978 *Towards a methodology for projecting rates of literacy and educational attainment*. París, UNESCO.
Valdés S., Gabriel
1979 *Exposición para la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Planificación convocada por la UNESCO en México*.

EFECTOS ECONOMICOS DE LA EDUCACION DE ADULTOS

Carlos Muñoz Izquierdo

I. INTRODUCCION

Como todos sabemos, los programas de Educación para Adultos no se llevan a cabo en un vacío; por tanto, sus efectos económicos están determinados, en primer lugar, por las consecuencias que tiene la expansión del sistema escolar, en general, y por la expansión de aquellas ramas del sistema que se orientan más directamente hacia la preparación de los recursos humanos que, según se presume, son necesarios para el crecimiento de la economía. Por otro lado, los efectos de estos programas no pueden ser satisfactoriamente interpretados si no se les ubica en marcos teóricos que permitan explicar las interrelaciones que se observan entre los diversos componentes del sistema económico, ya que tales efectos están condicionados, fundamentalmente, por lo que ocurre –o puede ocurrir– a la población que se inserta en determinados componentes o sectores del aparato económico. Por estas razones, hemos decidido incluir en este trabajo una serie de elementos que nos permiten obtener una visión global de los efectos del desarrollo educativo y del funcionamiento del sistema económico. Dividiremos, por tanto, nuestro estudio en 4 partes: 1. Efectos económicos de la expansión escolar, orientada hacia los sectores organizados de la economía; 2. Efectos económicos de la educación no escolarizada, dirigida hacia la población campesina; 3. Diversas interpretaciones del papel que desempeñan los pequeños productores en el funcionamiento de la economía, y 4. Planteamiento de alternativas para el desarrollo de la educación de adultos.

II. EFECTOS ECONOMICOS DE LA EXPANSION ESCOLAR

A) Análisis General

No cabe duda de que el crecimiento experimentado por el sistema escolar, especialmente durante los últimos veinte años, ha permitido elevar la escolaridad de la fuerza de trabajo del país, puesto que los estratos de la población económicamente activa que cuentan con más escolaridad han crecido más rápidamente que los demás (*Cfr.* Muñoz Izquierdo y J. Lobo, 1974). Esta elevación de la escolaridad de la fuerza de trabajo sería compatible con la función que debería desempeñar el sistema educativo, como agente de la movilidad social y de la redistribución del ingreso, siempre y cuando la estructura del egreso del sistema, según los años de instrucción, fuese comparable a la estructura de la población que puede ingresar al mercado de trabajo. En otras palabras, las tendencias hacia una escolarización creciente de la fuerza de trabajo serían compatibles con la función que se atribuye al sistema escolar como nivelador de las diferencias sociales, si todos los egresados de dicho sistema tuviesen efectivamente las mismas posibilidades de percibir ingresos que resultaran proporcionales a los costos necesarios para adquirir la educación.

Ahora bien, según se ha podido comprobar, no todos los egresados del sistema educativo tienen las mismas probabilidades de ingresar a la población económicamente activa. Y estas probabilidades no sólo son distintas, sino que se correlacionan perfectamente con las dosis de instrucción de los egresados del sistema educativo. Por tanto, la distribución del egreso de dicho sistema –según la escolaridad de quienes lo componen– es distinta de la distribución de quienes ingresan a la población económicamente activa. Es decir, existe un desajuste entre el desarrollo del sistema escolar y el comportamiento del mercado de trabajo. Este desajuste ha sido detectado aun en períodos durante los cuales hubo una expansión muy rápida del sistema económico.

Para apreciar las consecuencias de este problema es necesario recordar que quienes adquieren menos escolaridad –y por ello tienen bajas probabilidades de conseguir un empleo– reúnen dos características importantes: en primer lugar, proceden de las clases sociales más desfavorecidas; en segundo lugar, pertenecen a los grupos con más individuos dentro de la sociedad, es decir, a aquéllos que constituyen la mayor demanda de los programas de educación para adultos.

En principio, la correlación positiva que se ha detectado entre los grados de escolaridad de la población y sus probabilidades de participar en el mercado de trabajo, podría interpretarse como una indicación de la posibilidad de mejorar las tasas de participación en la actividad económica, mediante la utilización de

un conjunto de medidas que se proponga abatir la deserción escolar y aumentar la educación formal de la población adulta. Sin embargo, el comportamiento del mercado de trabajo permite predecir que, si de alguna manera se lograra reducir la deserción escolar en las escuelas primarias, los que así egresaran del sistema educativo encontrarían, al tratar de incorporarse al mercado de trabajo, dificultades semejantes a las que ahora tienen quienes tratan de conseguir empleo con menores dosis de instrucción.

Por otra parte, se ha comprobado que el salario de los trabajadores que tienen enseñanza media tiende a deteriorarse a través del tiempo. Detrás de esto se encuentra el hecho de que se incrementan diferencialmente la oferta y la demanda de trabajo –en las distintas categorías educativas– lo cual está generando déficits crecientes en la demanda. En el caso de los estratos escolares inferiores, los empleadores deben mantener constante el precio relativo de su fuerza de trabajo, a pesar de la abundancia de la misma. En consecuencia, deciden desplazar la demanda hacia la mano de obra que dispone de mayores dosis de escolaridad.

Lo anterior explicaría, al menos parcialmente, la propensión del mercado de trabajo a absorber proporciones más altas de personal con mayor escolaridad. Asimismo, ello explicaría el comportamiento observado en el ingreso de las personas que cursan educación media. Dicho comportamiento refleja, en efecto, que algunas de esas personas están ingresando al mercado laboral en puestos que anteriormente correspondieron al personal con una escolaridad inferior. Ahora bien, si a través del tiempo los integrantes de las categorías educativas inferiores son sustituidos por los de las categorías intermedias, puede también suponerse que, en el interior de cada categoría educacional, los individuos menos cualificados son reemplazados por los que disponen de mayores cualificaciones. Como puede apreciarse, en estos procesos es muy importante pertenecer a los estratos educativos superiores –definidos de este modo por las dosis absolutas de instrucción y por los aspectos cualitativos de la misma–. En efecto, los integrantes de tales estratos tienen, al mismo tiempo, las menores probabilidades de ser desplazados del mercado de trabajo y las mayores de proteger su ingreso relativo –en el caso de la enseñanza media– o de incrementarlo con rapidez –en el caso de la enseñanza superior–.

A simple vista, estos fenómenos podrían ser atribuibles a la interacción de las leyes del mercado (pues dicha interacción puede tomar en cuenta la cantidad y la calidad de la educación obtenida). Sin embargo, esto mismo permite reformular el problema con el fin de indagar de qué dependen, en última instancia, las probabilidades de recibir altas dosis de educación y, más particularmente, aquella educación que es más apreciada en el mercado de trabajo.

Esto sólo puede responderse si se recurre a los factores que determinan la distribución de oportunidades educativas. Como se sabe, la posición social de la familia de cada individuo determina, a través de diversos mecanismos, sus posibilidades de adquirir educación –y las de tener acceso a establecimientos educativos de diferente calidad–. Esta posición es, además, la que proporciona los vínculos sociales indispensables para que la escolaridad resulte relevante en el mercado de trabajo. Todo esto permite entrever la interacción de clases sociales con poder diferencial, detrás del comportamiento de las leyes del mercado relacionadas con la oferta y la demanda de trabajo.

B) Efectos económicos de los programas escolares de contenido vocacional, orientados hacia los sistemas organizados de la economía

Quienes formularon las teorías que relacionan la educación con el desarrollo económico, pusieron el acento en la educación vocacional, al señalarla como la indicada para formar los "cuadros" indispensables para que países como el nuestro alcanzaran niveles de crecimiento comparables a los que ya habían logrado las naciones del Atlántico del Norte. En este contexto, se establecieron en México diversas instituciones destinadas a impartir educación técnica, sobre todo de nivel medio.

Con el fin de analizar los efectos económicos de esta enseñanza, hemos efectuado una investigación, que se basó en una muestra de 1,200 egresados de este tipo de escuelas –los cuales representaron el 50% de los alumnos de las escuelas técnicas de este nivel, ubicadas en el área metropolitana de la ciudad de México, que obtuvieron su diploma de enseñanza técnica sub-profesional, entre los años 1973 y 1977–. Algunas conclusiones obtenidas a partir de esta investigación, son las siguientes (*Cfr.* Muñoz Izquierdo y Rodríguez, 1979):

Un 30% de los egresados de estas escuelas trabajan como obreros especializados; una proporción similar de los mismos está desempeñando ocupaciones de niveles semejantes a los que supone su preparación escolar; un 11% de ellos ha abandonado las ocupaciones vinculadas con la producción y la dirección de empresas industriales; un 16% se encuentra fuera de la población económicamente activa (la mayoría de éstos sigue estudiando); un 8% está ubicado en el sector informal de la economía y un 5% trabaja en ocupaciones correspondientes a obreros no especializados. Así, pues, el 54% de estos egresados desempeña funciones que requieren una escolaridad inferior a la que obtuvieron, y el 16% ha optado por continuar sus estudios en el nivel superior, para poder competir más ventajosamente en el mercado laboral. Por otra parte, sólo un 35% de estos

individuos ha experimentado alguna movilidad ascendente en relación con la ocupación que desempeñaron sus padres (es probable que, entre el 16% de estos individuos que aún siguen estudiando, haya otros que, en el futuro, experimenten también alguna movilidad en el mismo sentido); también se pudo apreciar que sólo un 18% de los integrantes de la muestra han logrado ascender en la escala ocupacional desde que terminaron su educación formal.

Así, pues, a pesar de que quienes diseñaron los planes de estudio de la educación vocacional de nivel medio trataron de adecuar los contenidos de dichos planes a los requerimientos de las ocupaciones que se orientan, en esencia, a la supervisión y desarrollo de procesos productivos, la encuesta aludida reveló que la mayoría de estos egresados desempeñan ocupaciones como la de obrero especializado o la de artesano por cuenta propia. Más aún, los análisis de las carreras ocupacionales de quienes cursaron preparatoria técnica es prácticamente nula, después de mantener constantes el origen social y la edad de estas personas. Además, se comprobó que el salario de los entrevistados depende, fundamentalmente, del segmento del mercado laboral en el que ellos se inserten. Esto apoya diversas teorías, recientemente formuladas, según las cuales la "productividad" de los egresados (o, mejor dicho, la capacidad de negociación de los mismos) no depende tanto de la escolaridad alcanzada, como de las características tecnológicas y sociales del contexto en el que estas personas utilizan su escolaridad con fines productivos. En otras palabras, el mercado de trabajo está estructurado de tal manera que provoca profundos contrastes entre los niveles de vida de unos pocos y los de los grupos mayoritarios del país –independientemente de la escolaridad que estos grupos pueden obtener–. Como es obvio, esta conclusión tiene repercusiones importantes para la educación destinada a los adultos, ya que la utilidad económica que pueda reportar dicha educación estará condicionada, fundamentalmente, por el segmento del mercado de trabajo en el que traten de incorporarse los beneficiarios de los programas aludidos.

III. EFECTOS ECONOMICOS DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACION EXTRAESCOLAR

A) Programas orientados hacia la preparación de recursos humanos para el desempeño de ocupaciones urbanas

Algunas investigaciones realizadas sobre este tema han concluido que "tanto la educación no formal como la formal que se relaciona con la producción

tienen un efecto mínimo sobre el ingreso de los empleados y obreros. . . pues la estructura de recompensas atiende más a la escolaridad formal que a los cursos de preparación para el trabajo, asociados con la educación y el entrenamiento extraescolar" (La Belle, 1974). Otro estudio, realizado en Venezuela, concluye que "las escuelas otorgan certificados y diplomas que los empleadores, por su parte, también exigen. La renuncia de éstos a cejar en su exigencia reduce el espacio institucional para introducir alternativas educacionales. Pueden establecerse programas educativos que, al margen de la educación formal, preparen determinados tipos de técnicos. Pero si existen escuelas dedicadas a esta misma especialidad, que extiendan dimplomas, ellas acabarán por dominar el mercado de trabajo. Históricamente, la certificación ha ganado siempre la batalla a otros tipos de enseñanza" (Bruno y Van Zeyl, 1975).

B) Programas orientados hacia la población rural

1) Programas al margen de otras acciones que tiendan a impulsar el desarrollo.

Una interesante investigación, que intentó sintetizar los efectos que han obtenido las escuelas radiofónicas de las zonas rurales en América Latina, llegó a la conclusión de que tales escuelas "no logran obtener el interés de los alumnos, por diversos motivos". Además, el impacto de los mismos sobre la alfabetización de los campesinos adultos resulta muy pequeño, en comparación con las cifras globales del analfabetismo rural. Otra investigación, que evaluó los resultados de un proyecto de educación no formal, implantado en las zonas rurales de Ecuador, concluyó que dicho proyecto se enfrentó "a una pérdida de interés de sus participantes, debida fundamentalmente a las exigencias del trabajo rural". Por tanto, los autores de la evaluación señalan que "una comunidad necesita contar con una base económica sólida, que garantice un cierto nivel de vida y asegure que el sector más productivo de la población no se vea obligado a abandonar la comunidad para buscar trabajo en otro sitio" (White & Nuñez, 1978).

2) Programas integrados a proyectos de desarrollo rural.

Aunque son pocas las evaluaciones que se han hecho para apreciar los efectos de la educación para adultos que se integra en otros programas tendientes a promover el desarrollo, ya es posible tener una idea aproximada de los efectos económicos que pueden obtenerse a partir de este tipo de educación para adultos. Así, por ejemplo, una investigación efectuada en torno a un programa que tiende a elevar la productividad del campesino ubicado en zonas de agricultura

de temporal,[1] se propuso determinar el impacto que tuvo la alfabetización en la productividad de los campesinos dentro del contexto del conjunto de acciones que, en ese caso, se proponían elevar el nivel de vida de la población rural. Algunas de sus conclusiones permiten identificar lo siguiente: las características económicas de los individuos, en cuya gestación el alfabetismo sólo puede desempeñar un papel instrumental; las características económicas de los individuos que son afectadas por la alfabetización, y las características económicas de los individuos, independientemente de su alfabetización.

a) Características de los individuos en cuya gestación la alfabetización sólo puede desempeñar un papel instrumental.

– Opiniones y conductas inclinadas hacia la solidaridad:

Tanto la muestra de individuos que participan en el programa de desarrollo, como la de aquéllos que no participan en el mismo, arrojaron correlaciones significativas entre la alfabetización y las opiniones y conductas inclinadas hacia la solidaridad. No puede pensarse, sin embargo, que la alfabetización, considerada como variable independiente, pueda explicar una parte significativa de la varianza de esta variable, ya que ésta depende más bien de un conjunto de fenómenos que se suman a la alfabetización. Entre éstos se encuentran: el acceso de los campesinos a los medios de comunicación, el nivel de desarrollo infraestructural de la comunidad y el desarrollo de opiniones y conductas que denotan una actitud favorable hacia la organización y la participación. Por tanto, los campesinos más solidarios tienden a ser alfabetizados, pero esto no se debe exclusivamente a dicho fenómeno, sino a ese conjunto de variables que se suman al mismo, permitiéndole, por tanto, desempeñar un papel de naturaleza instrumental.

– Niveles de consumo.

Esta variable se refiere al acceso a servicios disponibles en la comunidad, al tipo de vivienda y al consumo de alimentos. Tanto la muestra de participantes como la de grupos testigos reflejaron correlaciones entre estos niveles de consumo y la alfabetización. Nuevamente, sin embargo, la alfabetización no tiene, por sí misma, un poder explicativo de carácter independiente. De hecho, la variación en los niveles de consumo depende de otros indicadores de la posición social del individuo, tales como la cantidad de tierra que posee, su nivel de acceso a los medios de comunicación, y el grado de desarrollo de la comunidad en que vive.

[1] El reporte sobre esta investigación se encuentra en Schmelkes, Sylvia: 1979. En estos comentarios, sin embargo, yo he reinterpretado algunas de sus conclusiones.

– Conocimiento de las agencias que ofrecen servicios a las comunidades rurales.

La muestra de campesinos participantes en el programa de desarrollo reflejó una correlación entre el conocimiento de estas agencias y el nivel de alfabetización de los campesinos. Se pudo comprobar, también, que la alfabetización no jugó un papel independiente, pero sí de carácter instrumental en el conocimiento de dichas instituciones. De hecho, esta variable está también asociada con el acceso a los medios de comunicación, el tamaño de la comunidad en que se vive y el grado de "éxito agrícola" que ha alcanzado el campesino. Por tanto, la alfabetización sólo pudo contribuir a alcanzar los conocimientos observados.

– Opiniones y conductas que denotan una actitud organizativa.

Las opiniones en torno a las ventajas y desventajas del trabajo organizado se correlacionan con la alfabetización de los campesinos cuando éstos participan en el programa de desarrollo. Pero aquí también se pudo apreciar que la alfabetización sólo pudo coadyuvar a la formación de estas opiniones y conductas, ya que éstas se asocian también con la forma específica en que funcionan los grupos promocionales.

– Comercialización del maíz.

Esta variable midió el grado en que el campesino orienta hacia el mercado su producción de maíz, y la capacidad que tiene para negociar el precio de venta de este producto. Se observó que los campesinos no participantes en el programa, y que han sido alfabetizados, se encuentran en mejores condiciones en este sentido. Tales condiciones, a su vez, están también asociadas con otros factores estructurales, tales como el tamaño de la comunidad en que se vive, la cantidad de tierra de que se dispone, los contactos con el exterior, la productividad alcanzada y el grado de acceso a los medios de comunicación. El hecho de que la alfabetización se asocie con la comercialización del producto en los campesinos no participantes, y no en los miembros de los grupos promocionales, puede deberse a que el programa obliga a los campesinos a vender su producto en condiciones menos favorables, para estar en condiciones de pagar los créditos contraídos.

b) Características de los individuos que son afectadas por un nivel de alfabetización.

– Conocimientos técnicos.

La alfabetización se correlaciona con esta variable, en la muestra de campesinos que participan en el programa de desarrollo, pero no en la de los campesinos que formaron parte del grupo de "control". Ello indica que la alfabetización resulta útil para adquirir un mayor nivel de conocimientos técnicos para el caso

de los campesinos que tienen la oportunidad de participar en un programa de desarrollo agrícola.

– Conocimientos administrativos.

Tanto en la muestra de campesinos que participan en el programa, como en la de no participantes, se observó que tales conocimientos se correlacionan significativamente con la alfabetización de los campesinos. Sin embargo, la regresión múltiple permitió concluir que la alfabetización sólo puede explicar la adquisición de estos conocimientos, cuando los campesinos participan en el programa analizado.

– Conocimientos sobre derechos y obligaciones.

Esta variable se comporta en una forma muy similar a la de la anterior. En ambas muestras se encontraron correlaciones entre la variable en cuestión y el nivel de alfabetismo. Sin embargo, los análisis multivariados permitieron concluir que la alfabetización sólo juega un papel importante en la adquisición de estos conocimientos, cuando los campesinos participan en el programa evaluado.

– Conocimientos sobre los objetivos y el funcionamiento del programa de desarrollo.

Se encontró que el alfabetismo se correlaciona con el nivel de conocimientos de este tipo que han adquirido los campesinos, y los análisis multivariados permiten inferir que el alfabetismo jugó un papel importante en la adquisición de dichos conocimientos.

– Conciencia de la problemática del campesino.

Esta variable se construyó a partir de las respuestas espontáneas que dieron los campesinos sobre lo que ellos mismos consideraron como sus principales problemas. Se observó que la alfabetización se correlaciona positivamente con la capacidad que tienen aquéllos para percibir y comprender su situación, y para proponer soluciones adecuadas, cuando participan en el programa de desarrollo. Así, pues, la alfabetización influye en el nivel de conciencia que tiene el campesino sobre su propia situación, siempre y cuando éste tenga la oportunidad de participar en un programa de este tipo.

– Conciencia política.

Las dos muestras recogidas reflejaron correlaciones entre esta variable y la alfabetización de los campesinos, pero los análisis multivariados permitieron concluir que la alfabetización sólo jugó un papel importante en la determinación de esta variable cuando los campesinos participaron en el programa de desarrollo.

– Conciencia social.

Esta variable se refiere a la percepción de las diferencias existentes entre el

campo y la ciudad, de las causas de la emigración rural-urbana y de las causas de los movimientos campesinos. Las dos muestras recogidas reflejaron correlaciones entre dicha variable y la alfabetización de los sujetos, pero sólo en la muestra de campesinos participantes se pudo observar que la alfabetización intervino significativamente en la generación de esta conciencia.

– Conciencia económica.

Esta variable se refiere a la comprensión de los problemas económicos que afectan al campesino. Ella no está correlacionada con la alfabetización de los campesinos que participan en el programa, pero sí con la de los campesinos no participantes (en éstos se observa que la conciencia económica está determinada, fundamentalmente, por el tiempo transcurrido entre el ingreso al programa y la fecha de la entrevista). Es, pues, interesante observar que, entre los analfabetas, el programa de desarrollo puede desempeñar también un papel educativo de relativa importancia.

– Comportamiento técnico.

El grado de modernización de la producción agrícola se correlaciona positivamente con la alfabetización en la muestra de campesinos que participan en el programa. Además, la alfabetización puede explicar algunas conductas técnicas cuando los campesinos participan en el mencionado programa. Por tanto, la alfabetización resulta útil para modernizar la producción agrícola, cuando el campesino participa en un programa que pretenda lograr el aumento de la producción a través de la introducción de insumos técnicos.

c) Características del individuo que son independientes de su alfabetización.

Las siguientes variables no se correlacionan con la alfabetización:

– Conductas que denotan una mayor participación en asuntos que interesan a la localidad, al estado y al país.

– Emigración rural-urbana.

– Acceso ventajoso a bienes de consumo.

– Rendimiento por hectárea cultivada.

– Diversificación de cultivos.

d) Resumen.

De lo anterior se deduce lo siguiente:

– El alfabetismo resulta útil para que los campesinos aumenten su nivel de conocimientos técnicos, administrativos, y sobre sus derechos y obligaciones. Resulta también de utilidad para que los campesinos sepan ubicarse mejor ante la problemática que les afecta, y contribuye a que modernicen sus cultivos; todo

esto, siempre y cuando hayan tenido la oportunidad de participar en programas de desarrollo agrícola.

– El alfabetismo no demuestra ser útil para que los campesinos gocen de una mayor capacidad para negociar con el exterior, con el fin de conseguir servicios comunitarios o de ampliar los ya existentes. Tampoco resulta útil para que los campesinos adopten conductas y actitudes favorables hacia el trabajo colectivo y la participación en asuntos que rebasen sus intereses individuales. No es tampoco útil la alfabetización para que mejoren su productividad o las condiciones de comercialización de sus productos, diversifiquen sus cultivos, tengan una menor necesidad de buscar trabajo fuera de su localidad, o puedan adquirir los bienes que necesitan para su consumo, a precios justos.

– Así, pues, la investigación reseñada concluye que el alfabetismo resulta prácticamente inútil para el campesino minifundista que trabaja tierras de temporal, y no ha tenido la oportunidad de participar en algún programa de desarrollo. El funcionamiento de las agencias promotoras del desarrollo, sumado a la alfabetización de los campesinos, permite la adquisición de ciertas características que permiten aprovechar las ventajas de dichos programas y aumentar sus conocimientos técnicos, sociales y políticos, así como comprender en una forma más crítica la realidad campesina y modernizar la producción del campo. Además, la alfabetización no muestra ninguna utilidad en la actual realidad estructural del campesino, aun en presencia de un programa de desarrollo, para elevar los niveles de producción, las condiciones de consumo y de la comercialización, o para reducir la necesidad que tiene el campesino de vender su propia fuerza de trabajo para mejorar sus ingresos.

IV. EL PAPEL DESEMPEÑADO POR LOS PEQUEÑOS PRODUCTORES EN EL SISTEMA ECONOMICO

Con el fin de comprender y de poder predecir los efectos de los programas de educación para adultos que se orienten en general hacia los sectores no organizados de la economía, resumiremos a continuación un análisis que ha elaborado la Organización Internacional del Trabajo sobre los diversos enfoques que existen para interpretar el papel que desempeñan los pequeños productores en la economía.[2] La interrogante que se pretende contestar, a través de este análisis, se refiere a si el ejército de reserva conformado por los desempleados y subem-

[2] El análisis más amplio se encuentra en PREALC: 1978.

pleados constituye realmente una mayoría pasiva y explotada, o si las actividades económicas de la misma, a pesar de su carácter informal, exhiben alguna capacidad autónoma para generar un alza en los ingresos de los sectores más pobres. Los diversos planteamientos hechos al respecto se dividen en dos grandes grupos: el que considera que las relaciones entre los pequeños y los grandes productores son de naturaleza benigna; es decir, que son favorables para ambos, y el que considera que tales relaciones tienen un carácter de subordinación A su vez, cada uno de estos grupos se divide en dos sub-enfoques: el que considera que existe una cierta autonomía en el desarrollo de los pequeños productores, y el que considera que éstos están integrados en el sistema económico más amplio.

A) El enfoque de las relaciones benignas

1. Bajo condiciones de autonomía: el enfoque dualista

Para varios autores, el sector informal constituye un segmento autónomo que se caracteriza por suministrar ocupaciones, así como bienes y servicios a los grupos de menores ingresos. Así, los propietarios, sus familiares no remunerados y sus empleados trabajan los unos para los otros y se compran mutuamente los productos. Por tanto, el sector informal carece de vínculos con el resto de la economía.

Este sector autónomo se considera económicamente eficiente y exhibe ventajas comparativas con respecto a actividades similares desarrolladas en el área formal. Su principal ventaja la constituyen las proporciones de factores utilizados en el proceso productivo, ya que se va al máximo el empleo de mano de obra.

El uso eficiente que las actividades informales hacen de los factores disponibles origina un excedente económico, el cual puede traducirse en un mayor crecimiento. La mayor parte de este excedente se reinvierte dentro del propio sector, en tanto que el resto se orienta a través de un sistema financiero informal, por lo común a tasas de interés bastante elevado, o se canaliza hacia empresas de carácter familiar.

2. Bajo condiciones de integración: el enfoque de la complementariedad

El potencial de crecimiento del sector informal autónomo se ve fortalecido cuando las actividades que lo conforman se integran al resto de la economía, puesto que se supone que los vínculos entre los pequeños y los grandes productores son complementarios. Dentro de este marco, el sector informal es visto

como un exportador de toda clase de productos, pero en especial de servicios. Juega un papel clave en el proceso de distribución, debido a que se encuentra situado cerca de los consumidores finales, a que suministra crédito a los consumidores, a que les vende en pequeña escala, etc. Los comerciantes del sector informal se insertan en un sistema de intercambio vertical, ya sea vendiendo víveres a la población urbana, o artículos producidos en las ciudades, como ocurre en algunos casos. Asimismo, el sector informal es un importante abastecedor de servicios, en especial de transporte.

Estas actividades se encuentran por consiguiente integradas de manera estrecha al resto de la economía. Por otro lado, su vinculación con ella es benigna, toda vez que la mayor parte de sus exportaciones son complementarias a la producción formal y sólo son gradualmente afectadas por el cambio tecnológico. Se dice, entonces, que la acumulación del sector es favorecida a través de estos flujos comerciales a los mercados del resto de la economía.

B) El enfoque de la subordinación

La mayoría de los autores de esta corriente analiza el proceso de acumulación a nivel internacional y considera la existencia del sector informal como la manifestación interna del sistema inequitativo económico prevaleciente en el mundo. El examen de estas relaciones se ha basado en la consideración de los términos de intercambio y de los precios, de la transferencia e incorporación de tecnología y del papel que asumen las empresas transnacionales. El principal argumento de este enfoque reside en que, en las naciones industrializadas, el proceso de acumulación se traduce en un mejoramiento de la productividad que es retenido en los países hegemónicos, en tanto que los avances en la productividad que se obtienen en la periferia son transferidos a los países centrales a través de diferentes mecanismos.

En consecuencia, el proceso de acumulación en la periferia exhibe un carácter dependiente, lo cual da origen a una estructura heterogénea, debido a que el progreso tecnológico no se expande de manera uniforme, sino que se concentra en los segmentos modernos de la economía, sin desplazar las antiguas técnicas e induciendo un proceso de superposición, y no sustitutivo. La capacidad de difusión de este progreso técnico está a su vez limitada por la baja "elasticidad-ingreso" de los productos alimenticios y por el sesgo que el cambio tecnológico involucra en contra de la producción de bienes de capital y del uso de materias primas de origen natural. El excedente económico se concentra en las empresas oligopólicas, por lo general de propiedad extranjera, cuya propensión a invertir

está determinada por la disponibilidad de divisas. El resultado de este proceso de acumulación es un crecimiento lento de la demanda de mano de obra, con una elevación del perfil de calificaciones que se requieren. Ambos elementos se combinan con un rápido incremento de la oferta de mano de obra urbana, lo que origina un sector informal o un polo marginado. En este sentido, las relaciones entre los sectores formal e informal deberían ser analizadas como un componente de un sistema subordinado de interrelaciones a nivel internacional, pues el excedente económico generado en su interior es traspasado al resto de la economía como parte de la transferencia del excedente que hacen los países periféricos a los países centrales.

1. Bajo condiciones de autonomía: el enfoque de la marginalidad

Varios autores sustentan la hipótesis del papel subordinado o dependiente del sector informal. Se trata, en especial, de quienes han escrito acerca de la marginalidad en América Latina, pues ellos suponen, aunque de manera implícita, que dicho sector es autónomo en relación con el resto de la economía. Los mecanismos a través de los cuales se extrae el excedente y se deteriora la capacidad de acumulación, se relacionan con la existencia de un excedente de mano de obra y con el limitado acceso que tiene el sector informal a los insumos modernos y a los mercados mejor organizados.

El primer mecanismo es el efecto depresivo del excedente de mano de obra sobre los salarios fuera del sector informal. Algunos autores distinguen la población marginal, por una parte, y el ejército industrial de reserva, por la otra, en el sentido de que los integrantes de la primera no están temporal, sino definitivamente excluidos del segundo y que, como resultado del proceso técnico, el excedente laboral no es necesario para la producción capitalista. Por otro lado, diversas evidencias sugieren que el progreso técnico en el sector formal ha ido acompañado de un alza de los salarios más que de un descenso en los precios. Si hubiera movilidad del capital, los mejoramientos en los índices de productividad deberían elevar los salarios o reducir los precios. En otras palabras, la elevación de las utilidades atraerá al capital con la tendencia hacia la igualación de las tasas de beneficio. Bajo condiciones oligopólicas, estas últimas pueden ser diferentes, pero aun así, los datos revelan que los incrementos de producción del sector formal han sido traspasados a los salarios del mismo sector.

Para explicar el hecho de que a pesar de la existencia de un excedente de mano de obra prevalezca la situación descrita, se han formulado distintas hipótesis. Algunas parten de factores de orden institucional (los sindicatos, la interven-

ción gubernamental, etc. que generan mercados segmentados donde la movilidad de la fuerza de trabajo es reducida). Dichas hipótesis atribuyen por lo común la principal responsabilidad en la configuración de imperfecciones de mercado a la aristocracia laboral; pero, como es obvio, pasan por alto que el poder monopólico ejercido por los sindicatos es una consecuencia de la organización del mercado de trabajo, y no un antecedente de la misma. Otra interpretación, que se emplea en los análisis neoclásicos, consiste en que los diferenciales de salarios obedecen a diferentes requerimientos de calificación de la mano de obra. Sin embargo, el análisis empírico muestra que las brechas salariales se observan entre los sectores formal e informal y sólo se explican en parte por las diferencias en el capital humano, ya que, a igualdad de calificaciones, existen discrepancias en los salarios que se perciben en cada sector.

Las causas fundamentales de estas diferencias se encuentran en el sector formal. Para las empresas que lo forman, la consideración básica respecto de su fuerza de trabajo es que resulta imprescindible asegurarse la disponibilidad de una buena parte de la misma, para lo cual están dispuestas a pagar salarios más elevados. Además, pueden hacerlo, ya que las técnicas que utilizan en sus procesos productivos reducen la participación del trabajo en los ingresos totales. Por otro lado, aunque la fuerza de trabajo ocupada en el sector informal no desempeña un papel de ejército industrial de reserva para el sector formal, el hecho es que podría jugarlo, al deprimir los ingresos salariales por debajo del nivel que predominaría si no existiera un excedente de mano de obra.

Otro mecanismo de dependencia, en un contexto de autonomía, es la falta de acceso a ciertos insumos y a los mercados de productos. El primer factor, que se explica por el monopolio que ejerce el sector formal sobre los recursos básicos de producción, determina que las actividades informales operen con recursos residuales, lo que les impide mejorar su tecnología. Así, las posibilidades de expansión del sector informal se encuentran subordinadas al acceso al mercado de productos, el cual está condicionado por las empresas oligopólicas que operan en el sector formal.

En resumen, la subordinación del sector informal se manifiesta en el acceso restringido a los recursos y a los mercados. El argumento del ejército industrial de reserva no parece sustentable. El resultado es que las actividades que integran dicho sector no generan excedentes y que su expansión no depende de la capacidad de acumulación dentro del mismo sector, sino más bien de la magnitud del excedente de mano de obra que no puede ser absorbida por el resto de la economía, y por las posibilidades del mercado que no interesen al sector más organizado.

2. Bajo condiciones de integración: el enfoque de la explotación

La subordinación y la falta de acceso a los recursos básicos son reforzadas cuando el sector informal se integra al resto de la economía, con lo cual el posible excedente es extraído para ser transferido a otras actividades. Estos mecanismos se relacionan con los precios más altos pagados por sus compras y con los precios inferiores obtenidos por su producción. Las principales adquisiciones del sector informal consisten en insumos, bienes de capital y productos finales para su distribución en pequeña escala, mientras que los productos que vende el sector informal se componen de bienes, salarios, productos intermedios y servicios personales.

Algunos autores han analizado el grado de dependencia con respecto a la industria capitalista, para la provisión de materias primas. Otros han desarrollado hipótesis similares con respecto al suministro de bienes de capital.

Otro vínculo de subordinación con el sector formal se encuentra en las actividades comerciales de carácter informal. Los sostenedores de esta corriente afirman que tales actividades son dependientes de los proveedores del sector formal, quienes deben pagar precios elevados que no pueden transferir a los consumidores. En este sentido, las mencionadas actividades comerciales sirven como canal de distribución para la producción del sector formal, cuyas empresas son las que captan el excedente generado en el proceso. El grado de subordinación y la dirección de las relaciones existentes varía según el tipo de bienes.

Por el lado de la venta del producto, los vínculos de subordinación pueden manifestarse en la venta de bienes salarios, mediante el sistema de subcontratación y a través de la oferta de servicios personales. En el primer caso, se postula que la venta a los trabajadores del sector formal de bienes salarios de bajo precio contribuye a agudizar la explotación imperante en estas actividades, puesto que deprime el nivel promedio del salario. El bajo precio de los bienes salarios se explica a su vez por la existencia de un excedente de mano de obra en el sector y por restricciones del mercado. Lo que se dijo acerca de la validez de la hipótesis del ejército industrial de reserva es también relevante en este caso. En efecto, si las remuneraciones en el sector formal son favorecidas por el incremento de la productividad del mismo sector, la transferencia de excedentes se producirá dentro de su propia fuerza de trabajo. Por otro lado, el hecho de que un gran porcentaje de bienes salarios esté constituido por alimentos no elaborados, transforma las actividades del sector informal en intermediarias, más que en fuente principal de víveres baratos.

Con respecto a la subcontratación –es decir, a las maquilas– el argumento

es muy parecido, pues la venta de productos intermedios a bajo precio permite a las empresas oligopólicas expandir sus utilidades con base en la explotación del trabajo, en algunas fases del proceso productivo. Las actividades informales que entregan sus productos a las grandes compañías están subordinadas a las mismas, porque son ellas las que fijan las cantidades de producción y los precios. Generalmente, las actividades informales perciben ingresos inferiores a los que corresponderían a la misma función si ésta fuera desempeñada por trabajadores permanentes en el interior de las empresas oligopólicas.

En suma, en el caso de un sector informal integrado, la dependencia se manifiesta tanto en las fuentes de abastecimiento y en los mercados para sus productos, como en los precios. Las actividades que lo integran deben pagar precios más altos, debido a que sólo pueden hacer adquisiciones a pequeña escala y no tienen acceso a facilidades crediticias, mientras que los precios que perciben por sus productos, principalmente servicios, son más bajos debido a la naturaleza de los mercados de los que dependen. En uno y otro caso, los precios tienden a ser fijados y los mercados controlados en forma exógena al sector. Esta relación de dependencia tiende a concentrarse en la importación de bienes para su distribución en pequeña escala y en la exportación de servicios personales.

V. HACIA EL PLANTEAMIENTO DE ALTERNATIVAS PARA LA UBICACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN LA ECONOMIA

A cada uno de los marcos conceptuales que hemos esbozado corresponden diversas estrategias de desarrollo económico que, a su vez, pueden definir diversas orientaciones para la educación de adultos. Algunos autores sugieren reforzar la "simbiosis" (o conexión funcional) que ellos reconocen entre las actividades formales e informales de la economía. Otros autores recomiendan "proteger" a las empresas del sector tradicional, para que así puedan defenderse de la competencia que les harían las empresas oligopólicas en cuanto se desarrolle un mercado de dimensiones atractivas para las mismas. Nosotros creemos, sin embargo, que ninguna de estas estrategias es capaz de resolver a fondo los problemas, según se infiere del análisis que hemos presentado. En nuestra opinión, es necesario articular verticalmente las actividades que integran el sector informal, de tal manera que funcionen en forma paralela a los sectores privado y público que ya existen. La integración mencionada se basaría en el desarrollo de empresas autogestionarias de producción industrial, que serían abastecidas por empresas autogestionarias de producción agropecuaria, las cuales emplearían

los servicios de empresas autogestionarias de transporte, mismas que llevarían los productos de los ejidatarios a las empresas cooperativas de consumo.

Como es obvio, esta estrategia debería ser sometida a prueba en forma paulatina. Durante sus primeras etapas será difícil mantener a las empresas autogestionarias al margen del sector más organizado de la economía. Sin embargo, una planeación inteligente permitirá ir estableciendo redes de empresas autogestionarias que, a la larga, puedan satisfacer los requisitos de la estrategia que estamos describiendo. Evidentemente, el mismo desarrollo de dicha estrategia irá siendo más difícil cuando el sector integrado vaya adquiriendo un mayor peso específico. Por un lado, dicho sector reduciría el tamaño del mercado que hasta ahora ha controlado el sector organizado; por otro lado, los precios de los insumos que utiliza dicho sector encarecerán (incluyendo la mano de obra), pues éste tendrá que competir por insumos cada vez menos abundantes. Para vencer estos obstáculos, el sector integrado necesitará contar con dos tipos de apoyo. Por una parte, requerirá de la colaboración del Estado y, por otro lado, deberá utilizar –como contrapeso– el poder de negociación que la organización social y política del propio sector irá generando en forma paulatina. La colaboración del Estado deberá expresarse a través de los recursos financieros y de los apoyos administrativos que son indispensables para el desarrollo del sector social. Por otra parte, dicho sector estará en condiciones de aprovechar su propia capacidad de negociación, en la medida en que sea capaz de articularse eficazmente, tanto en el sentido horizontal –redes de empresas autogestionarias con distintas finalidades–, como en el vertical –organizaciones políticas que favorezcan el establecimiento de objetivos comunes y la realización de acciones adecuadamente coordinadas entre sí–.

A pesar de la dificultad de esta estrategia, consideramos importante discutirla y, en cuanto sea posible, ensayarla. De otra manera la educación de adultos estará condicionada a los procesos de devaluación educativa, a las tendencias hacia la creciente certificación, y, sobre todo, a las tendencias hacia el crecimiento oligopólico de la economía, el cual obviamente se basa en la destrucción y en la explotación de los pequeños productores.

VI. REFLEXIONES FINALES

De lo que aquí hemos dicho se desprenden las siguientes conclusiones:

1. Si la educación de adultos se orienta hacia las actividades que desarrollan los sectores más avanzados de la economía capitalista, dicha educación tendrá

un valor muy limitado, que resultará inferior al que en la actualidad adquiere la educación convencional en el mercado de trabajo. De todas maneras no hay que olvidar que, como aquí lo señalamos, la educación convencional está sufriendo una constante desvalorización en el mercado laboral, como consecuencia de la insuficiente demanda de trabajo que se genera en el sistema económico.

2. Si la educación de adultos se orienta hacia los sectores no oligopólicos de la economía, pero no se inserta en programas que, de diversa manera, se propongan favorecer el desarrollo de dichos sectores, la educación mencionada producirá efectos económicos y académicos poco apreciables y, en ciertos casos, dichos efectos serán prácticamente nulos.

3. Si la educación de adultos se orienta a los sectores no oligopólicos de la economía, y si, además, se inserta en programas que se propongan promover el desarrollo de dichos sectores, pero lo hace a partir de una creciente integración de estos sectores en la economía capitalista más desarrollada, la educación de adultos se sumará a otros factores que, a mediano plazo, transferirán excedentes desde los sectores más débiles hacia los sectores más poderosos de la economía.

4. Por tanto, la única alternativa deseable para el desarrollo de la educación de adultos es la que aquí hemos propuesto, en relación con la necesidad de utilizar estos programas educativos como instrumentos de otras acciones que se propongan integrar, horizontal y verticalmente, a los sectores informales del sistema económico.

REFERENCIAS

Bruno, J. y C.J. Van Zeyl
1975 "Innovación educativa e ideología social en un sector de Venezuela", *Revista del Centro de Estudios Educativos,* vol. V, No. 1, pp. 9-32.

Egginton, E. y M. Ruhl
1976 "Programas de desarrollo social y las expectativas campesinas: la experiencia de Colombia", *Revista del Centro de Estudios Educativos,* vol. VI, No. 3, pp. 35-67.

Guzmán, J.T., C. Casanueva y J. Martínez
1977 "Efectos educativos y sociales de un programa de desarrollo rural en dos regiones de México", *Revista del Centro de Estudios Educativos,* vol. VII, No. 4, pp. 21-45.

La Belle, Thomas J.
1974 "Impacto de la educación no-formal sobre el ingreso en la industria: Ciudad Guayana, Venezuela", *Revista del Centro de Estudios Educativos,* vol. IV, No. 4, pp. 37-65.

McAnany, Emile
1975 "Impacto de las escuelas radiofónicas de América Latina en la educación: una perspectiva evaluativa", *Revista del Centro de Estudios Educativos,* vol. V, No. 2, pp. 9-25.
Morales, Daniel (Comp.)
1979 La educación y desarrollo dependiente en América Latina. México, Ed. Gernika.
Muñoz Izquierdo, Carlos, A. Hernández y P.G. Rodríguez
1978 "Educación y mercado de trabajo: un análisis longitudinal de los determinantes de la educación, la ocupación y el salario", *Revista del Centro de Estudios Educativos,* vol. VIII, No. 2.
Muñoz Izquierdo, Carlos y José Lobo
1974 "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México: un análisis longitudinal", *Revista del Centro de Estudios Educativos,* vol. IV, No. 1.
Muñoz Izquierdo, Carlos y P.G. Rodríguez
1979 *Resultados preliminares de la evaluación externa de las escuelas técnicas.* México: CEE *(mimeo).*
PREALC
1978 *Sector informal: funcionamiento y políticas.* Santiago, Oficina Internacional del Trabajo.
Schmelkes, Sylvia
1979 "La utilidad del alfabetismo en una zona rural de México", *La educación y desarrollo dependiente de América Latina.* México, Ed. Gernika, pp. 257-281.
White Peter y P. Núñez
1978 "Análisis y conclusiones del proyecto de educación no formal en el Ecuador", *Revista del Centro de Estudios Educativos,* vol. VIII, No. 4, pp. 69-107.

METAS Y ESTRATEGIAS DE LA EDUCACION NO FORMAL EN AMERICA LATINA

Thomas J. La Belle

I. INTRODUCCION

La educación no formal, dirigida hacia las poblaciones marginadas y oprimidas, consiste en una serie de actividades realizadas fuera de la escuela, organizadas y diseñadas para acrecentar el poder de decisión y el *status* socio-económico del participante. Estos objetivos sugieren que los programas de educación no formal no sólo deben sumar a las habilidades del individuo ciertos conocimientos y aptitudes, sino también servir a las reglas y estructuras del amplio sistema social, capacitando nuevos comportamientos con el objeto de que sean usados y establecidos. De aquí que los programas de educación no formal deban estar tan interesados en acelerar el aprendizaje como en crear oportunidades para transferir y aplicar lo que se ha aprendido.

En este artículo se hablará de la educación no formal y el cambio social en América Latina.[1] Se delinearán las orientaciones ideológicas fundamentales que proporcionan las bases para las estrategias y los objetivos de los programas respectivos y se sostendrá que la razón primaria para que la educación no formal no haya producido un cambio social significante radica en el estrecho enfoque psicológico característico de la mayoría de dichos programas. Su posición será que los esquemas viables de educación no formal deben cambiar tanto a las personas como a las estructuras sociales que restringen el comportamiento de aquéllas, hecho que se reconoce crecientemente en los programas de educación no formal en América Latina.

1 Este artículo está basado en parte en Thomas J. La Belle: *Non formal Education and Social Change in Latin America*, UCLA, Latin American Center. El autor está en deuda con la Interamerican Foundation por haber proporcionado el apoyo financiero a la investigación; asimismo desea agradecer a Bob Arnove, Cole Brembeck y Karl Schwartz por sus útiles comentarios a una versión preliminar de este trabajo.

II. OBJETIVOS DE LA EDUCACION NO FORMAL

Los dirigentes de los países de América Latina enfrentan una gran cantidad de problemas sociales. Aumento de la población, expansión educativa, servicios de salud, creación de empleos y una distribución más equitativa del poder a través del ingreso y la capacidad de decisión, son ejemplos de los asuntos de política social que deben afrontar. En el pasado, los que tenían el poder de decisión estaban primeramente interesados en los problemas de desarrollo de macro-nivel y de algunos índices de crecimiento como PIB, PNB o los pagos de la balanza de comercio. Sin embargo, como la brecha entre el rico y el pobre se ha ensanchado –indicación de que las masas no se han beneficiado plenamente con el progreso alcanzado–, se ha puesto más atención a la incorporación del pobre a los programas de desarrollo nacional, y se han acentuado los esfuerzos de cambio social de micro-nivel que involucran la participación popular y la acción colectiva.[2] La educación no formal es uno de estos esfuerzos, y para entender los objetivos de los diversos programas de educación no formal es necesario entender las causas del subdesarrollo en América Latina.

Se han propuesto dos interpretaciones principales del subdesarrollo en América Latina. La primera, conocida como la tesis de "dependencia", sostiene que el subdesarrollo se debe a la intervención política y económica de las estructuras mundiales más grandes, y que debe buscarse la liberación de la influencia y control del exterior. Esta tesis de dependencia-liberación con frecuencia se ve como externa e interna. La dependencia interna consistiría en el dualismo estructural que existe en muchos países de América Latina. El sector moderno explota y controla al tradicional no sólo a través de medios económicos o políticos, sino también a través de los medios de comunicación, la iglesia y otros mecanismos que aíslan efectivamente al sector dominado de la participación en las decisiones. La dependencia externa es aquella que existe entre los países, cuyas relaciones están condicionadas por la parte económicamente dominante. Dentro de este orden, se hace notar que el capitalismo internacional ha creado y fomenta un sistema que hace que los procesos sociales, políticos y económicos de muchos países de América Latina dependan de las decisiones tomadas por Estados Unidos. Así, las partes dominantes alientan el crecimiento de las dependientes para

2 *Véase*, por ejemplo, Society for International Development: "World Bank President Finds Critical Issue to be Nature of Growth, not its Pace, *Survey of International Development*, 9 de septiembre de 1972: 1-3.

que las primeras puedan contar con la producción y los recursos de las últimas para su propio sustento.[3]

La segunda interpretación del subdesarrollo en América Latina se refiere a la tesis de "privación". Esta engloba algunos de los intereses estructurales e institucionales de la posición de dependencia, pero sostiene que los sistemas tradicionales de valores, las estructuras sociales, la tecnología y el comportamiento de los latinomericanos no conducen al logro de los objetivos del desarrollo. Se ha sugerido, por ejemplo, que las orientaciones de valor en América Latina no son compatibles con el crecimiento económico porque no prestan una atención adecuada a la ciencia y la tecnología, no son instrumentales y son más simbólicas que orientadas hacia el avance.[4] Las suposiciones fundamentales de la tesis de privación-desarrollo sugieren que el progreso se logra al extender el modernismo a las áreas retrasadas a través de la aplicación de tecnología y capital. La meta es animar la manipulación de los recursos naturales por empresarios hábiles y creativos a fin de generar riqueza en forma de ingresos y ahorros que a su vez puedan ser usados para producir y consumir.[5] La industrialización y la comercialización son los componentes centrales para lograr el éxito, y la producción per cápita, el ingreso nacional y el desempeño en el comercio internacional están entre los criterios primordiales de progreso.

Muchas de las discusiones con respecto a los objetivos de la educación no formal en América Latina se han dado dentro del esquema creado por estas dos interpretaciones del subdesarrollo. Del lado de la dependencia, por ejemplo, podemos ver cómo individuos como Ivan Illich (1980) y Everett Reimer (1971) dirigen sus análisis hacia las alternativas educativas. Ambos argumentan en contra de la desigualdad de la estructura de clases, de las sociedades organizadas jerárquicamente, y de la idea de progreso sin apertura que impone que las así llamadas sociedades menos desarrolladas acepten los sistemas de valores occidentales. Ellos proponen una sociedad igualitaria, centrada en la persona, en la que la educación se ve como una forma de superar la dominación y la vulnerabilidad. Denis Goulet (1971) y Paulo Freire (1971) adoptan una posición similar y sostienen que el objetivo del cambio social debe ser la liberación o el control sobre los pro-

3 *Véase,* Andre Gunder Frank, *Capitalism and Underdevelopment in Latin America:* New York, Monthly Review Press, 1967.

4 *Véase,* United Nations, Economic Commission for Latin America. *Social Change and Social Development Policy in Latin America*. New York, United Nations, 1970.

5 *Véase*, Joseph A. Schumpeter: *The theory of Economic Development*. New York, Oxford University Press, 1961.

cesos de transformación, basado en la reflexión y la acción de los individuos que optan por la humanización del hombre. Los programas de cambio de micro-nivel derivados de estas premisas deben implicar organizaciones sociales auto-dirigidas como cooperativas de trabajo e industrias administradas por obreros que capaciten a los miembros de la comunidad para establecer sistemas auto-suficientes de producción y consumo independientes de la influencia capitalista.

Basadas en la suposición de que los individuos no están motivados y son fatalistas y tradicionales, y de que su medio ambiente carece de los recursos materiales mínimos, la tesis de privación ofrece un criterio distinto acerca de los objetivos de la educación no formal. Los programas se diseñan para cambiar las actitudes hacia el trabajo y la vida, de manera que los individuos voluntariamente acepten las innovaciones y opten por acciones que beneficiarán la economía nacional y la suya propia. De aquí que dichas ramas se apoyen en la tecnología capital intensiva y en la participación de los habitantes marginados, tanto productores como consumidores del mercado capitalista.

Los partidarios de la dependencia –liberación y de la privación– desarrollo representan los polos opuestos de la continuidad del cambio social. Sus diferencias han sido subrayadas por Goulet (1971:8):

> El asunto crucial es: ¿las sociedades subdesarrolladas se convertirán en meros consumidores de la civilización tecnológica, o en agentes de su propia transformación? Por consiguiente está en juego algo más que una guerra de palabras; las líneas de la batalla se sacan de entre dos interpretaciones conflictivas de la realidad histórica, de dos principios opuestos de la organización social. La primera valora la eficiencia y el control social por sobre todo lo demás; la segunda, la justicia social y la creación del hombre nuevo.

Aunque estas dos interpretaciones contrastantes del subdesarrollo ayudan a aclarar los objetivos de la educación no formal, no indican las suposiciones fundamentales del proceso de cambio, ni las estrategias por las que se pueden lograr esos objetivos.

III. CRITERIOS PARA EL CAMBIO SOCIAL

En América Latina, las estrategias para el cambio social que usa la educación no formal, se han basado tradicionalmente en un criterio psicológico. Este criterio supone que el estado interno de una persona es la base de su acción individual y social. J.J. Spenglerin (1961:45) ha resumido esas suposiciones:

> El contenido de la mente del hombre se considera como elemento potencialmente dinámico, como la fuente donde las cosas cambian y se renuevan, en un mundo o universo que de otra manera sería esencialmente pasivo. Por consiguiente, la transformación de una sociedad subdesarrollada en una desarrollada se vincula a la transformación del contenido de las mentes de la élite que dirige y de los hombres de esa sociedad subdesarrollada.

La bibliografía del cambio planeado[6] y el trabajo de los psicoanalistas y teóricos de la personalidad[7] proporcionan las bases primarias del criterio psicológico del cambio. Reforzando estas posiciones está la investigación empírica de los teóricos de la modernización[8] y los investigadores en comunicación[9] que apoyan la medición de las variables sicológicas como los productos del cambio. Aunque estos criterios conceptuales y teóricos, basados en la psicología, son importantes en el contexto de lo que se debe tomar en cuenta para la adquisición de los nuevos comportamientos, generalmente se quedan cortos al considerar las reglas y estructuras de la sociedad, que son los obstáculos potenciales para la creación del cambio a largo plazo. Aun si uno acepta la posición de que todo cambio emana del hombre y se deriva de su estado interno, es improbable que los habitantes urbanos económicamente marginados o los campesinos, a quienes se dirigen la mayoría de los programas de cambio social, sean fuentes viables de ese cambio, ya que ellos son básicamente no partícipes en el sistema social dominado por la *élite*. La alfabetización, la educación básica y los programas de de-

6 *Véanse*, Edward H. Spicer (comp.): *Human Problems in Technological Change: A Casebook*. New York, Russel Sage Foundation, 1952; Arthur H. Niehoff (comp.): *A Casebook of Social Change*. Chicago, Aldiae Publishing Co., 1966, y Everett M. Rogers y F. Floyd Schoemaker, *Communication of Innovations*, a Cross-Cultural Approach, 2nd. ed. New York, The Free Press, 1971.

7 *Véanse*, Erich Fromm: *The Sane Society*. London, Routhledge and Kegan Paul, 1956; y Everett Hagen: *On the Theory of Social Change, Homewood*, Ill.

8 *Véanse*, Donald B. Holsinger: "The Elementary School as Modernizer: A Brazilian Study", *International Journal of Comparative Sociology*, 14, 1973: 180-204; Alex Inkeles: "Making Men Modern: On the Causes and Consequences of Individual Change in Developing Countries", *American Journal of Sociology*, 75, 1969: 208-25, y Joseph A. Kahl: *The Measurement of Modernism: A Study of Values in Brazil and México*. Austin, University of Texas Press, 1968.

9 *Véanse*, Everett Rogers y George M. Beal: "The Importance of Personal Influence in the Adoption of Technological Changes", *Social Forces*, 36, 1958: 329-55; W.B. Kahudkar, "Impact of Fertilizer Extension Programme on the Minds of the Farmers and their Reactions to Different Extension Methods", *Indian Journal of Agronomy*, 3, 1958: 119-36, y Wilbur Schramm: *Mass Media and National Development*. Stanford, Ca., Stanford University Press, 1964.

sarrollo de la comunidad son ejemplos de los intentos derivados de la interpretación de privación-desarrollo, y la concientización y el desarrollo del lenguaje, son ejemplos de los esfuerzos originados en la interpretación de dependencia-liberación, donde predomina este criterio psicológico.

Más recientemente, ha habido en América Latina un intento creciente de adoptar las teorías del cambio social que se apoyan en la unión entre individuos, instituciones y ambiente biofísico, más que en la psicología del individuo aislado. Típicamente, este criterio integral utiliza los conceptos de sociedad y cultura y contempla estas unidades de análisis desde una perspectiva ya sea de sistemas o de relaciones. El fundamento de este criterio es la teoría del equilibrio y/o la teoría del conflicto. Los teóricos del equilibrio ven el cambio en términos de cómo encajan entre sí las partes de un sistema, o de cómo el sistema encaja en otros sistemas que lo rodean o interactúan con él. Esta visión subraya la importancia de las fuerzas exógenas que generan la angustia interna de tal modo que motivan respuestas de adaptación conducentes al cambio social.[10] A diferencia de los teóricos del equilibrio, los teóricos del conflicto otorgan especial importancia a las desigualdades endógenas, como la distribución desigual de riqueza, poder o privilegios, que dan lugar a la angustia y a la tensión dentro del sistema, y eventualmente al cambio.[11] En ambos casos, se dirige la atención hacia la naturaleza interdependiente del sistema, haciendo énfasis en las estructuras, los lazos estructurales y las unidades sociales, entre otros aspectos relevantes. Este criterio de cambio con base sociológica puede verse en los intentos más recientes de educación no formal de micro-nivel "integrada", donde los programas orientados hacia privación-desarrollo, se toman primordialmente de la teoría del equilibrio, y los de dependencia-liberación, de la teoría del conflicto.

Hasta aquí se han identificado dos perspectivas ideológicas sobre la educación no formal, la dependencia-liberación y la privación-desarrollo, y dos crite-

10 *Véanse*, Alvia Boskoff: "Functional Analysis as a Source of Theoretical Repertory and Research Tasks in the Study of Social Change", *Explorations in Social Change*. Boston, Houghton, Mifflin Co.: 213-43; Daryl J. Hobbs: "Some Contemporary Sociological Perspectives Regarding Social Change", *Sociological Perspectives of Domestic Development*. Ames, Iowa, Iowa State University Press, 1971: 9-44, y Talcott Parsons: "Some Considerations on the Theory of Social *Change*", Rural Sociology, 26, septiembre de 1961: 219-39.

11 *Véanse*, Lewis Coser. *The Functions of Social Conflict*. New York, The Free Press, 1956; Rolf Dahrendorf: *Class and Class Conflict in Industrial Society*. Stanford, Ca., Stanford University Press, 1959; Irving Horowitz: *Three Worlds of Development*. New York, Oxford University Press, 1966, y Kyong-Dong Kim: "Toward a Sociological Theory of Development: A Structural Perspectiva", *Rural Sociology*, 38, Winter 1973: 462-76.

rios teóricos generales para el cambio social, el psicológico y el sociológico. Este estudio se enfoca ahora a ejemplos de programas de educación no formal en América Latina que nos dan una idea tanto de las inclinaciones ideológicas como de las teorías de cambio.

IV. PROGRAMAS DE EDUCACION NO FORMAL: PRIVACION-DESARROLLO

Dentro de la orientación (de desarrollo) del cambio basada en la tesis de privación, los ejemplos más claros del criterio psicológico pueden verse en alfabetización, educación básica y programas de desarrollo de la comunidad. En los tres se pone mayor énfasis en la transmisión de la información o en el diseño de experiencias que aumenten o alteren las cualidades cognoscitivas o afectivas de los participantes. El objetivo de esos programas es el cambio en el comportamiento y se hace muy poco o ningún esfuerzo sistemático para unir el ámbito de la educación no formal con el más amplio del sistema social. A los participantes, por lo tanto, se les deja la difícil tarea de utilizar comportamientos recién adquiridos, probablemente bastante inapropiados, en un ambiente físico y humano que sigue existiendo sin alteración.

A) Alfabetización

Quizá el argumento teórico más articulado en favor de la alfabetización, y el que da apoyo al uso creciente de la radio y otros medios de comunicación para enseñar los rudimentos de la lectura y la escritura, es el que ofrece Daniel Lerner. Este autor da una gran importancia al desarrollo de una personalidad moderna o "móvil", caracterizada por la empatía y por la capacidad de indentificarse con los diversos aspectos del ambiente. El percibe el proceso total de modernización basado en un núcleo de personalidades móviles, que aceptan el cambio, en un sistema creciente de medios de comunicación que permite distribuir las ideas y actitudes de la movilidad y el cambio sociales, y en la interacción de la urbanización, el alfabetismo, la industrialización y la participación de los medios de comunicación que permiten a la sociedad modernizarse. Para Lerner la alfabetización es "el eje de activación de la movilidad psíquica, la habilidad públicamente compartida que obliga al variado ser cotidiano del hombre moderno, a convertirse en un participante consistente de un estilo de vida" (1958:64), Los estudios correlativos que demuestran la relación entre alfabetización y una cierta medida de empatía apoyan esta posición.[12]

12 *Véase*, por ejemplo, William Herzog Jr. "Adult Education in Northeast Brazil: Does

Si bien el uso de los medios de comunicación en la aceleración de la empatía y en la alfabetización puede ser un factor importante en el cambio del comportamiento, deja sin tocar los estímulos ambientales que guían, si no determinan, la adquisición y el uso de esas mismas habilidades. Así, se implica que el aprendizaje y la aplicación de lo que se aprende pueden de alguna manera separarse del contexto de las actividades cotidianas de un invidiuo, y que la modernización, definida como un instrumento de las actitudes, es un indicativo del progreso valorado. Que el poder de decisión de un individuo o su *status* socioeconómico se acrecienten como resultado de la adquisición de esas habilidades, sigue siendo relativamente poco importante.

El mayor impulso a los programas de alfabetización en América Latina parece haberse dado en la década de los 1940 cuando la tasa promedio de alfabetización era sólo del 25% (UNESCO, 1947). Las fuerzas armadas, los ministros de educación, agencias municipales y estatales y muchas organizaciones privadas realizaron campañas de alfabetización en esa época. El Instituto Lingüístico de Verano, por ejemplo, llegó a Perú en 1946 para empezar sus programas evangelistas a través de la elaboración de signos escritos para lenguas indígenas que antes carecían de ellos (Bebbington, 1962:10-13). En Ecuador, la Liga Nacional de Periodistas empezó una campaña de alfabetización en 1944 (Wilson, 1970). Perú y México empezaron sus primeras campañas en 1944.[13] En la República Dominicana, basándose en el método "que cada uno enseñe a otro", de Laubach, los veranos de 1942 y 43 fueron usados por los maestros de escuela para enseñar a leer, escribir y algo de aritmética.[14] Trinidad, Jamaica y Honduras también emplearon el método de Laubach al principio de los años 40.[15] La poca eviden-

Literacy Training Make People More Modern?", *Educational Alternatives in Latin America*. Los Angeles: UCLA, Latin American Center, 1975: 187-208; Daniel Lerner, "Literacy and Initiative in Village Development". MIT Center for International Studies, *Rural Development Research Report*. Cambridge, Ma. 1964, y Everett Rogers and William Herzog, Jr. "Functional Literacy Among Colombian Peasants", *Economic Development and Cultural Change*, 14, January 1966: 190-203.

13 *Véase*, Adela R. Freeburger y Charles C. Ilauch, *Education in Perú*. Office of Education Bulletin 1965, No. 33 (Washington, D.C.: Gonvernmet Printing Office, 1964), y Majoire Medary, *Each One Teach One: Frank Laubach Friend to Millions* New York, Longman Green, 1954.

14 *Véanse*, Pan American Union, "Anti-illiterary Campaing in the Dominican Republic", *Bulletin of the Pan American Union*, 76, March 1942: 176-77.

15 H. W. Howes, *Fundamental Adult, Literary and Community Education in the West Indies*, Educational Studies and Documents, 15 (París, UNESCO, 1955); and Pan American Union, "Literacy Campaign in Honduras", *Bulletin of the Pan American Union*, 80, 1946: 289.

cia de que se dispone sugiere que estas primeras campañas de alfabetización no tuvieron mucho éxito. El programa de Guatemala, en 1945, por ejemplo, fue diseñado para reducir el analfabetismo en un "tiempo récord". Una campaña experimental de tres meses se inauguró en la Ciudad de Guatemala, pero como anota Ebaugh la campaña dejó mucho que desear: "se matricularon cerca de tres mil iletrados. Al final del trimestre quedaban trescientos y sólo muy pocos (según el cálculo, uno de cada tres) habían aprendido a leer y escribir" (1947:28). Foster reporta resultados similares en Ecuador (1962).

Quizá la única campaña de alfabetización exitosa en América Latina, y la única que ha ido más allá de un criterio promordialmente psicológico, empezó años después en Cuba. Uno de los intereses inmediatos del gobierno revolucionario de Fidel Castro fue la creación del nuevo hombre socialista. El periodo 1959-1962 se dedicó a la educación masiva y 1961 fue el "año de la educación". La intención en 1961 fue eliminar el analfabetismo de la isla. En este punto Castro fue capaz de movilizar más de 250,000 "maestros" durante ocho meses, y reducir el analfabetismo del 21 al 3.9% (Jolly, 1964:190-219). Sin embargo, pocos países de América Latina desean imitar el programa de Castro, en parte debido a que la misma naturaleza de la revolución, como sugiere Fagen, estaba dirigida no sólo al desarrollo del nuevo hombre socialista, sino a la independencia y disociación del imperialismo de Estados Unidos (1964). Se pueden encontrar otras razones en las características únicas de Cuba y de su campaña. Estas incluyen la relativa facilidad de traslado y comunicación en la isla, la existencia de un solo lenguaje, la densidad de la población, el limitado objetivo de la alfabetización equivalente sólo al nivel de primer año, y el nivel de alfabetismo del país anterior a la campaña[30] (UNESCO, 1965:53-128).

Un ejemplo más reciente de intento de alfabetización en gran escala en América Latina es MOBRAL (Fundación del Movimiento Brasileño de Alfabetización) en Brasil. Iniciada en 1967, para 1971, en el 86% de los 3,952 municipios de Brasil estaba dando cursos MOBRAL. En años recientes, MOBRAL ha animado a las comisiones municipales para que intenten unir su instrucción de alfabetismo con cursos de instrucción para el trabajo, y ahora existen cursos para los graduados de MOBRAL equivalentes a primaria.[16] Mientras que el impacto de MOBRAL todavía tiene que evaluarse, Ahmed sugiere que el programa en Pernambuco sufre de la "estrecha estrategia de cambio social" característica de los intentos de alfabetización.

[16] *Véanse,* UNESCO. "La experiencia brasileña de alfabetización de adultos el MOBRAL". *Estudios y documentación de educación*, No. 15, Paris, 1974; y United States Agency for International Development, *Brazil Education Sector Analysis*. Río de Janeiro: USAID Human Resources Office, November 1973, *Mimeo*.

Aunque MOBRAL ha emprendido una campaña nacional, a partir de una estructura organizativa a todo lo largo del país, y que tiene recursos sustanciales a su disposición, todavía no se dispone de evidencias con respecto a los logros del programa: el número de iletrados o semiletrados que han alcanzado el dominio de la educación practicable, hasta qué grado se ha hecho, etc. El área más problemática parece ser la del desarrollo de conceptos y estrategias por medio de los cuales las habilidades educativas que se enseñan a través de contenidos y métodos estándar a una determinada población que cubre un gran segmento de los adultos iletrados, puedan tener uso efectivo y puedan ayudar a la población rural del estado de Pernambuco (1975:93-94).

Aunque la alfabetización ha seguido recibiendo atención mayoritaria, ahora bajo la rúbrica de alfabetización funcional, ha surgido recientemente en América Latina el reconocimiento de que, para los participantes, esos programas raras veces encajan en su mundo de trabajo, diversión o pretensiones cívicas.[17] Esta conclusión parece coincidir con la de la reciente revisión de los programas mundiales de alfabetización, de John Oxenham, quien dice:

> Considerando la historia de los programas tradicionales de alfabetización, y los de alguna manera mejores resultados de los intentos de alfabetización funcional, es evidente que dicha instrucción simplemente no es viable por sí misma –excepto para los pocos que saben exacta y urgentemente para qué quieren adquirir esta habilidad. Para estar seguros de un éxito aceptable, la alfabetización debe ser siempre parte de un paquete. Esto equivale a decir que los otros componentes del paquete son necesarios para la alfabetización. No quiere decir, sin embargo, que la alfabetización sea necesaria para el éxito de los otros componentes (1975:8).

B) Educación fundamental y desarrollo de la comunidad

Al final de los años 40 empezó a haber intentos para incorporar las campañas de alfabetización a programas educativos más amplios, diseñados ". . .para ayudar a la gente a ayudarse a sí misma" (UNESCO, 1949:12). Uno de esos intentos en América Latina es la "Educación Fundamental". Iniciada por UNESCO y dirigida a aquéllos que tienen muy poca o ninguna educación formal, buscaba proporcionar la educación básica así como algunas habilidades vocacio-

17 *Véase*, World Education, *Inter American Seminar on Literacy in Social and Economic Development*. Key Biscayne, Florida, 9-13 April, 1972. New York, World Education, May 1973.

nales y domésticas.[18] Esta "campaña contra la ignorancia" iba a provocar la acción individual y el cambio social, y claramente se apoyaba en suposiciones psicológicas más que sociológicas.[19] Aunque se desarrollaron algunos programas de "Educación Fundamental" en América Latina, las ideas y supuestos que estaban detrás de ellos, así como la experiencia que se logró, tuvieron su mayor impacto en llevar programas de desarrollo de la comunidad más comprensivos en los años subsecuentes.

Aunque la idea de desarrollo de la comunidad tiene una sólida tradición en América Latina –las misiones culturales de México han estado activas desde 1920 y han sido frecuentemente imitadas por otros países–[20] ha adquirido sus rasgos más contemporáneos bajo Mahatma Gandhi y Rajendra Pradesh en India alrededor de 1940, y ha alcanzado su nivel más alto gracias a las agencias multilaterales internacionales, especialmente las Naciones Unidas.[21] Su mayor impacto en América Latina fue al final de los años 50 y principios de los 60,[22]

18 *Véase,* por ejemplo, Ofelia Morialdo de Abadie Soriano, "Análisis y Crítica de la llamada Educación Fundamental", Enciclopedia de Educación, 13, Montevideo, January, 1955: 95-156; Daniel Berhrman, *When the Mountains Moye: Technical Assistance and the Changing Pace of Latin America.* (París, UNESCO, 1954); Howes, *Fundamental Adult Literacy and Community Education in the West Indies,* y UNESCO, *The Haiti Pilot Project: Phase One: 1917-1919,* Monographs on Fundamental Education, No. 4. París, 1951.

19 Estos supuestos se encuentranpresentes en los requerimientos de la UNESCO para Programas de Educación Fundamental: ...Primero la educación fundamental debe construirse expandiendo parte de la vida actual de aquéllos a quienes interesa comenzando donde ellos estén, en sus casas, lugares de vivienda y comunidades. Segundo, no debe dejar de estimularlos para mejorar sus propios hogares, parcelas, gobiernos locales o comunales y sus recursos de recreación y expresión. Tercero, debe incrementar ante sus ojos los amplios horizontes que ofrece la vida moderna, en ciencias, en relaciones internacionales y arte, pero sin imponerles una imposible carga de detallado aprendizaje académico UNESCO, *Fundamental Education,* p. 222.

20 *Véanse*, por ejemplo, Guillermo Bonilla *Report on the Cultural Missions of México*. Office of Education Bulletin 1945, No. 11. Washington, D.C., Government Printing Office, 1945. Manuel Alers Montalvo, "Cultural Changes in a Costa Rican Village". Michigan State University, Ph D. dissertation. 1953; George K. Benjamin", Community Goes to School in Guatemala", *Educational Outlook*, 26, March 1952: 91-101, y Severin K. Turosienski, *Education in Cuba*. Office of Education Bulletin 1943, No. 19, Washington, D.C. Government Printing Office, 1943.

21 United Nations, Social Progress through Community Development, *Series on Community Development*. New York, United Nations, Bureau of Social Affairs, 1955.

22 United Nations, Economic Commission on Latin America. "Popular Participation and Principles of Community Development in Relation to the Acceleration of Economic and Social Development", *Economic Bulletin for Latin America*, 9, November 1964: 225-55,

y su contribución más importante fue la idea de la iniciativa y auto-ayuda comunitaria. Se suponía que si la comunidad iba a ocuparse de ciertas actividades en respuesta a las necesidades expresadas o "sentidas" de sus miembros, habría motivación suficiente para realizar exitosamente los cambios deseados. El proceso de movilización y autoayuda comunitarias, dentro de las limitaciones establecidas por los recursos físicos y humanos disponibles, se proponía guiar el proceso de desarrollo de la comunidad. Este se basaba también, claramente en un criterio psicológico de cambio social. Como sugieren Biddle y Biddle, el desarrollo de la comunidad era "un método de grupo para acelerar el crecimiento de la personalidad", y por lo tanto se relacionaba menos con objetivos materiales que con el cambio del contenido de las mentes de los hombres.[23] De aquí que se sostenía que el sentido de identidad personal y de auto-estima es un fin en sí mismo, y el objetivo último del desarrollo era crear "una nueva imagen de uno y del mundo y un nuevo sentido del propósito y la realización" (Goodenough, 1963:219).

El desarrollo de la comunidad proporciona al individuo aspiraciones que no pueden ser satisfechas mediante dicha estrategia. Las comunidades esperan asistencia material pero dejan de recibirla de su "agente residente" del desarrollo de la comunidad, y los planificadores y políticos esperan resultados drásticos basados en un mínimo de recursos, sólo para encontrar que muchos de los objetivos del desarrollo están más allá de la capacidad de los miembros de la comunidad. También se anunciaban éxitos milagrosos que hacían crecer expectaciones irreales. La siguiente es sólo una de las engañosas descripciones encontradas en el campo de los programas de desarrollo de la comunidad:

> Después de tres semanas, el trabajo estaba completo. Las calles del pueblo estaban derechas y limpias. Cada familia tenía una parcela de 900 metros cuadrados. Se reservó tierra para un parque, un mercado y un campo de juegos. Todos nuestros planes para la mejor higiene, sanidad, vida de hogar y descanso organizado se realizaron (Aguilera Dorantes, 1951:119).

En realidad, la mayoría de los esquemas de desarrollo de la comunidad nunca logran tales objetivos.[24] Como señala ECLA, la mayoría de las comunidades

y Violich y Astica, *Community Development and the Urban Planning Process in Latin America*. Los Angeles, UCLA Latin American Center, 1967.

23 *The Community Development Process: The Rediscovery of Local Initiattive*. New York: Holt, Reinhart and Winston, p. 78.

24 *Véase*, por ejemplo, Glen Fisher, "Directed Culture Change in Nayarit, México: Analysis of a Pilot Project: in Basic Education", *Synoptic Studies of Mexican Culture*, Publication

simplemente revierten a sus antiguos medios en pocos meses y la mayoría de los programas se separan con frecuencia, tanto de los objetivos de desarrollo del gobierno, como de cualquier relación con otros cambios estructurales más amplios.[25]

Pascoe (1966:151-65), por ejemplo, analizó 36 programas de desarrollo de la comunidad en México, Panamá, Centroamérica y el Caribe y concluyó que esos intentos frecuentemente no estaban relacionados con actividades como la reforma agraria, la planeación económica regional y la creación de mercados para sus productos, y que había en ellos una ausencia completa de investigación. Adams (1964:5-10) sostiene que las iniciativas de desarrollo de la comunidad presuponen la existencia de un desarrollo nacional, ya que tiene que haber una base de conocimiento y tecnología para que las comunidades puedan lograr sus objetivos socio-económicos. Erasmus (1961) también se oponía al modelo de auto-ayuda, con su base psicológica, y señalaba la falta de objetivos dirigidos a elevar los niveles de producción y los estándares de vida. De manera similar, una de las revisiones más recientes de los programas de desarrollo de la comunidad en América Latina concluye:

> La experiencia latinoamericana en el desarrollo de la comunidad no ha sido totalmente satisfactoria para los países o para las agencias internacionales. CREFAL encuentra que su trabajo de más de catorce años ha demostrado que las diferentes situaciones de los países no admiten un solo tratamiento generalizado. Las actividades de desarrollo a nivel local, de cobertura geográfica poblacional limitada no realizan los cambios estructurales requeridos para una alternativa deseable. Se concluyó que se pueden lograr mejores resultados si se intenta integrar las actividades a nivel local o sectorial al unirlas con esquemas más comprensivos. Como resultado, el criterio de desarrollo de la comunidad –que se ha concebido como universalmente efectivo– debería ser considerado como un método de acción para asegurar la participación popular y su coordinación con los intentos del sector público, más que como un programa autónomo con objetivos intersectoriales.[26]

No. 17. New Orelans, Tulane University, Middle American Research Institute, 1957. 67-178, y George M. Foster, Tzintzuntzan: Mexican Peasants in Changing World. Boston: Little, Brown and Co.

25 *Véase,* United Nations, *Economic Bulletin for Latin America.*

26 United Nations, Economic Conmission on Latin America. "Integral Local Development Programmes in Latin America", *Economic Bulletin for Latin America,* 13, November 1968: 74

Para la década de 1960, muchos de los planificadores y practicantes del desarrollo habían experimentado las frustraciones asociadas a lo inadecuado de la estrategia de base psicológica para el cambio social de los programas de desarrollo de la comunidad.[27] Esta frustración condujo a una estrategia más integrada derivada de la teoría del equilibrio y apoyada en criterios generales más que sectoriales.[28] Los primeros ejemplos de la transición entre el desarrollo de la comunidad y este criterio integrado fueron los del intento de la Universidad Cornell, en Vicos, Perú (Debyns *et al*, 1971) y los de la agencia multilateral patrocinadora del "Programa de la Misión Andina".[29] Aunque estos dos intentos se inspiraban en gran parte en la retórica del desarrollo de la comunidad, por lo que ambos encontraron considerables obstáculos en la consecución de sus objetivos, ambos intentaron también aplicar una estrategia de sistemas más polifacéticos. Un programa que se está realizando actualmente, derivado de un criterio integrado de privación-desarrollo, es el Proyecto Puebla, en México. Comenzado en 1967, este programa comprende un intento sistemático de proporcionar crédito, tecnología, investigación, productos, mercados y seguros sobre la cosecha (Jiménez Sánchez, 1970:11-17). En contraste con los programas típicos de extensión agrícola, el "Proyecto Puebla" está diseñado para servir a los pequeños agricultores más pobres al proporcionarles un programa institucional balanceado y de servicios que intenta acelerar el proceso del desarrollo agrícola.

Mientras que la inclinación puramente psicológica parece tener menor importancia en estos intentos más integrados, no por esto se deja fuera del proceso. En lugar de ellos, existe una perspectiva más balanceada del proceso de cambio que reconoce que los nuevos comportamientos simplemente se atrofiarán ante la falta de transformaciones en el sistema. Un ejemplo reciente de esta tendencia que se aleja del criterio psicológico y se acerca al del equilibrio, se ve en los resultados de un estudio, auspiciado por la AID, de 36 proyectos de desarrollo en Africa y América Latina (Morss *et al*, 1975, *mimeo*). El informe concluyó que los

27 *Véase* United Nations, Economic Commission on Latin America. *Report of the Caribbean Regional Workshop on Integrated Rural Development,* Kingston, Jamaica, 6-11 October 1969. New York, Economic Commission on Latin America, 1969.

28 *Véase,* por ejemplo, Strategy Underlyng Integrated Rural Development, *Monthly Bulletin of Agricultural Economics and Statistics* 23, April 1974: 1-12.

29 *Véanse,* Juan Comas, "La Misión Andina y la aculturación indigenista", *American Indigena,* 19, July 1959: 169-77; International Labour Organization, Appraisal of the Achievements of the Andean Indian Programme, Panel of Consultants on Indigenous and Tribal Populations, 1st Session, 1962. Geneva, International Labour Organization, 1962, y Jef Rens, "The Development of the Andean Programme and Its Future", *International Labour Review,* 88, December 1968: 547-63.

proyectos que tuvieron éxito dependían, entre otras, de las siguientes condiciones: a) la preparación de un paquete tecnológico adecuado; 2) la entrega puntual de contribuciones agrícolas; 3) la existencia de servicios adecuados para la realización de una cosecha determinada de la que pueda responsabilizarse el campesino local: 4) la presencia de mercados favorables para los productos, y medios para llevar esos productos al mercado; 5) la integración del pequeño agricultor en el proceso de decisión y el recurso de su compromiso con el proyecto; 6) la existencia de organizaciones locales controladas por el campesino; y 7) un aumento de los conocimientos del pequeño agricultor sobre ingreso, auto-ayuda y autosustento. Estos criterios implican una estrategia que atiende a todos los componentes del sistema social. Como señala un reciente ensayo de trabajo de la AID sobre desarrollo rural:

> La interacción e interdependencia entre estos elementos complejos hacen que una intervención aislada, como el aumento del crédito a un pequeño agricultor, o la introducción de nueva tecnología, no pueda ser efectiva. Por el contrario, el funcionamiento del sistema entero requiere de un número más bien grande de elementos que trabajen efectivamente dentro de una política estructural de apoyo nacional, a fin de producir avances significantes.[30]

V. PROGRAMAS DE EDUCACION NO FORMAL: DEPENDENCIA-LIBERACION

Dentro de este esquema general, dos de los criterios psicológicos para el cambio social a través de la educación no formal más conocidos son la "pedagogía de la conscientización", de Paulo Freire y "la pedagogía de la comunicación", de Francisco Gutiérrez. Pero, del mismo modo que los teóricos de privación-desarrollo han intentado ensanchar el estrecho enfoque psicológico de sus modelos, los teóricos de dependencia-liberación también han intentado incorporar las ideas de la sociología, primordialmente la teoría del conflicto, a sus análisis y programas de cambio social. Los ejemplos de este último criterio incluyen los intentos del Centro Ecuatoriano de Servicios Agrícolas (CESA) y el Consejo Hondureño de Coordinación y Desarrollo (CONCORDE).

La "conscientización" empieza en Brasil en los primeros años de 1960. Aun-

30 *Véase*, United States Agency for International Development, "Conceptual Overview of Rural Development", Working Group on the Rural Poor, *Working Papers on Rural Development*, No. 1 *Mimeo*.

que asociamos correctamente el método de concientización con Paulo Freire, el clima socio-político en Brasil, especialmente en el noreste, antes del derrocamiento del gobierno en 1964, fomentaba los intentos radicales más amplios. Al principio de los años 60, por ejemplo, Freire estaba asociado a un programa conocido como "Movimiento de Cultura Popular", patrocinado por radicales católicos. Los programas de cultura popular usaban representaciones de teatro, películas, folletos y eventualmente escuelas radiofónicas para dirigir la atención de la gente a sus propios problemas por medio de temas socio-políticos antimperialistas. Incluía tanto la concientización como una dimensión de praxis o acción (De Kadt, 1970).

Aunque algunos sugieren que el método de Freire de concientización a través del diálogo inevitablemente conduce a la participación política y a la formación de organizaciones comunales y sindicatos (Convergence 3, 1970), otros sugieren que no deja de incitar a la rebelión pero sí rechaza la educación masiva que impone silencio y pasividad, suprime la crítica y hace del hombre un objeto más que un sujeto de la realidad.[31] Su criterio se basa brevemente en los siguientes principios: la educación no puede ser neutral; abarca la auto-reflexión crítica del hombre y la sociedad; el desarrollo personal depende de las relaciones de uno con otros seres u objetos; no puede haber aprendizaje a menos que se acompañe de la praxis o de una prueba del nuevo conocimiento; y el mundo que el hombre escoge para vivir, está en su mayor parte creado por él mismo.[32] El método de Freire empieza con palabras comunes y situaciones de la vida cotidiana de los participantes, representadas pictóricamente. De esta manera la alfabetización se acompaña con la conscientización. Al participar en "círculos culturales" bajo la dirección de coordinadores, los individuos realizan un diálogo acerca de cómo es un medio ambiente y cómo podría ser. Freire instruye a los coordinadores:

> Es casi seguro que el grupo, enfrentado a una situación determinada, empezará por describirla en términos de su propia experiencia existencial, que puede ser o no la del coordinador. El papel de éste es tratar, con el grupo, de profundizar el análisis hasta que la situación presentada, estudiada como problema, sea criticada. . . Esta postura crítica, que debe ser adoptada por el coordinador y por el grupo, vencerá la conciencia ingenua, que se pierde

31 *Véase* De Kadt, *Catholic Radicals in Brazil.* London, Oxford University Press.

32 *Véanse,* Noel McGinn. "The Psycho Social Method of Paulo Freire: Some Lessons from Experience", World Education, *Inter American Seminar* on Literacy in Social and Economic Development, Key Bicayne, Florida, 9-13 April 1972. New York, World Education, May 1978: 9-13, Freire, *Pedagogy of the Oppressed.*

en la periferia de los problemas. . . (para llegar a la esencia de los mismos) (Freire, 1971:62).

Con este formato, Freire busca reemplazar el criterio tradicional de educación "de banco", a base de maestros que saben y enseñan y estudiantes a los que se enseña porque no saben nada, con un proceso liberador en el que se realiza el descubrimiento a través del diálogo. El coordinador no prescribe sus propias opciones a otros. Eso es manipulación y conduce a la deshumanización del hombre. Más aún, él debe buscar la praxis o la acción y reflexión en sí mismo y en los otros. El resultado es individuos que supuestamente son sujetos, no objetos de la transformación, personas que están enteradas de la realidad y que han desimitificado al mundo, e individuos que optan por el cambio y quieren transformar la estructura social.[33]

Después del golpe militar en Brasil y de la muerte de tales programas, el foco de la educación liberadora cambió en toda América Latina, pero permaneció siendo el interés de organizaciones católicas e inspiradas en el catolicismo. En Medellín, Colombia, en la Primera y Segunda Conferencias Generales de Obispos de América Latina en 1968 y 69, la educación liberadora recibió un apoyo considerable. Los obispos adoptaron mucha de la terminología de conscientización de Freire, y la Iglesia tomó una posición en favor de la búsqueda de un nuevo tipo de sociedad latinoamericana y de un nuevo proceso educativo. El objetivo era crear individuos que fueran sujetos de su propio desarrollo, conscientes de su dignidad, auto-determinantes, y que tuvieran un sentido de comunidad (Cota, 1974:7-8). Los resultados de Medellín fueron percibidos por muchos como el primer paso de los líderes católicos, predominantemente conservadores, para cambiar su percepción de la escuela y de la educación en general, y como una importante línea de defensa para la protección de la iglesia. Así, las conferencias colocaron a la iglesia en una posición de liderazgo y capacitaron a muchos educadores católicos para cambiar legítimamente hacia la educación liberadora.

En 1970, tres organizaciones, la Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM), la Conferencia Latinoamericana de Religiosos (CLAR), y la Conferencia Interamericana de Educadores Católicos (CIEC) empezaron a colaborar en el desarrollo de respuestas, tanto filosóficas como programáticas, para el "mandato liberador" de Medellín. Estas organizaciones empezaron a desarrollar algu-

33 *Véase*, Paulo Freire, "The Role of the Social Worker in the Process of Change" *mimeo*.

nos programas dentro del esquema de dependencia-liberación a través de numerosas conferencias y publicaciones, incluyendo la revista *Educación de Hoy.*

Uno de éstos es el criterio educativo del "lenguaje total", de inspiración católica. Aunque similar en algunos aspectos a los conceptos conscientizadores de Freire, especialmente en su atención al estado psicológico interno del hombre, se desarrolló independientemente por el educador francés Antoine Vallet, en Francia. Mientras que el método Freire establece un diálogo alrededor de palabras comunes y representaciones pictóricas de la realidad de los participantes, seguido de la dimensión de acción, el "lenguaje total" toma cualquier objeto y lo expresa a través de los diversos medios de comunicación para crear un diálogo; después usa la expresión creativa, especialmente los medios de comunicación, dentro de la dimensión de acción. El "lenguaje total" es una respuesta humanística al consumismo implícito en el uso mundial de la comunicación electrónica. Su premisa es que el hombre debe aprender a interpretar los medios y sus símbolos para beneficio del individuo y de la comunidad. De esta manera, el método no involucra la transmisión de información. Se basa en la idea de que todo lo que se necesita saber está en el extenso medio ambiente, y que, a través del diálogo, la crítica y la reflexión, podemos aprender a entender y descifrar imágenes, símbolos, composiciones y significados. El método no es directivo; no hay un currículum fijo ni esquemas determinados, y los maestros actúan como un recurso humano a través de relaciones horizontales más que verticales con los participantes (Gutiérrez Pérez: 1974).

Los principios fundamentales del método de lenguaje total incluyen: la liberación del hombre como sujeto más que como objeto de la realidad; la colaboración, más que la competencia, a través del diálogo; la reflexión y la acción, que capacitan al hombre a cambiar el mundo; y que el hombre es un ser en constante estado de creación. Los métodos están encaminados a destruir el paternalismo y los rígidos sistemas sociales de la sociedad estratificada por medio del cambio estructural no violento. Se supone que estos cambios ocurrirán si el hombre puede desmitificar los medios de comunicación y tener una acción social crítica y creativa. El proceso de la transformación humana como resultado del diálogo, empieza con un grupo de interacción (padres, estudiantes, coordinadores), que incluye movimientos (danza, mímica, ritmos), expresión oral, y dinámicas de grupo. El proceso tiene lugar alrededor de un núcleo generador o centro de interés que se origina en los medios de comunicación (revistas, tiras cómicas, periódicos, discos, radio, televisión, cine). Las imágenes y símbolos se analizan y luego los participantes usan movimiento, formas artísticas, o la comunicación

masiva para expresar el significado percibido. La auto-expresión, por ejemplo, puede empezar con pintura y seguir después con fotografías o *video-tape (idem).*

Como sucede con sus contrapartes, la alfabetización, la educación fundamental y el desarrollo de la comunidad, los ejemplos de conscientización y lenguaje total generalmente no se refieren a otros componentes del amplio sistema social, ni atienden a incentivos socioeconómicos, y los comportamientos aprendidos no necesariamente se transfieren o aplican al medio de los participantes. La incorporación de la conscientización a criterios más integrados puede verse en los intentos del Centro Ecuatoriano de Servicios Agrícolas (CESA) y en el Consejo Hondureño de Coordinación para el Desarrollo (CONCORDE). En ambos casos el modelo de cambio se deriva de la teoría del conflicto y el interés es vencer los obstáculos político-estructurales de la liberación. CESA es una institución autónoma, no lucrativa, establecida en 1967, encaminada a mejorar las oportunidades políticas y económicas de los campesinos marginados. Al adoptar las estrategias para el cambio, el personal de CESA se enfrentó a lo que percibía como dos alternativas. Una fue la opción estrictamente capitalista basada en la transformación del sistema de latifundio semifeudal en un gran negocio de capital intensivo en el que los campesinos sin tierra funcionarían como asalariados. La otra abarcaba el cambio del sistema latifundista por asociaciones y empresas de base comunitaria en las que el control y los beneficios de la producción irían a los mismos trabajadores. Al medir las implicaciones de estas opciones, CESA sentía que el sistema capitalista tenía los beneficios a corto plazo, de una mayor producción y de la asimilación más rápida de tecnología avanzada. Sin embargo, se sentía que, a largo plazo, el criterio con base comunitaria sería tan eficiente como el capitalista, abarcaría un número igual de trabajadores y aumentaría la redistribución del ingreso mientras se rompían las estructuras monopolistas. Se eligió la segunda alternativa, la empresa auto-gestionaria, o empresa de base comunitaria, debido a que el potencial para continuar la dependencia y la tensión entre las clases está ligado al sistema capitalista, y también porque las implicaciones a largo plazo de las organizaciones de base comunitaria, auto-gestionaria, acelerarían la distribución más equitativa del ingreso y las decisiones.

La estrategia de CESA es global e integrada. Abarca: 1) la reforma agraria, con el objetivo de redistribuir el uso y la propiedad de la tierra; 2) el crédito, con tasas de intereses mínimas basadas en la capacidad de producción de los grupos de campesinos y ofrecido a grupos organizados de campesinos más que a individuos; 3) asistencia organizativa y financiera para los grupos de campesinos que reciben crédito; 4) asistencia comercial que capacite a los campesinos para romper las estructuras tradicionales, y para tratar directamente con el mercado;

5) asistencia infraestructural y técnica que, primero, ayude a los grupos incipientes de campesinos a organizarse, y segundo, les rente maquinaria agrícola a bajo precio y 6) educación, que incluye asistencia técnica, conscientización y educación básica. Como puede verse, el programa de CESA es de amplio alcance, empezando a nivel de la tenencia de la tierra y terminando con el mercadeo de los productos agrícolas resultantes. Es claro que se pretende que los campesinos, por medio de la auto-organización, reciban más poder político y económico.[34]

Un segundo ejemplo de estrategia más integrada para la liberación, basada en la teoría del conflicto, es CONCORDE en Honduras. Compuesta de siete agencias privadas de promoción social que comparten premisas ideológicas similares, primordialmente liberadoras, CONCORDE intenta coordinar los esfuerzos de esas agencias para lograr sus objetivos comunes de cambio social. Iniciados en 1971, los proyectos de CONCORDE están normalmente dirigidos al pequeño agricultor semi-subsistente, y diseñados para proporcionar una variedad de servicios educativos y técnicos. Sus objetivos incluyen el aumento de la participación de los grupos marginados en los procesos de decisión a niveles local, regional y eventualmente nacional; estimular a las organizaciones cooperativas de campesinos y participar en las decisiones colectivas, y promover un destino independiente para los campesinos que proporcione una alternativa al sistema capitalista orientado al consumismo y dominado por Estados Unidos. En efecto, CONCORDE busca romper los vínculos de dependencia y cambiar hacia un sistema social de mayor participación en el que la liberación y la producción, consumo y decisión colectivos, predominen y se apoyen mutuamente.[35]

VI. CONCLUSION

Ya sea que se deriven de las orientaciones de dependencia-liberación o de privación-desarrollo para el cambio social, la mayoría de los programas actuales de educación no formal en América Latina utilizan un criterio psicológico a pesar de la evidencia creciente que sugiere que durante los últimos treinta años esos intentos no han llevado a aumentar los beneficios de poder y *status* de los participantes.

¿Por qué sigue siendo predominante tal criterio, si son éstos los resultados? Una respuesta sería señalar la falta de compromiso de parte del personal del pro-

34 *Véase*, Central Ecuatoriana de Servicios Agrícolas. *Una Experiencia en Desarrollo Rural*. Quito, Central Ecuatoriana de Servicios Agrícolas, 1974.

35 *Véase*, Consejo de Coordinación para el Desarrollo (CONCORDE). *Concorde. ¿Qué es?*. Tegucigalpa, Honduras, Consejo de Coordinación para el Desarrollo, s/f.

grama para acelerar el cambio, con la implicación de que esas actividades están diseñadas para pacificar a los participantes y así apoyar el *status.* Otra sería que la inclinación psicológica se ve como la única estrategia realista para el cambio a largo plazo, ya que el criterio sociológico integrado, especialmente cuando se deriva de la teoría del conflicto, tiene más posibilidades de oponerse a los intereses políticos y económicos establecidos y de conducir a resultados violentos. Aun se puede señalar la inclinación psicológica inherente a la bibliografía sobre el cambio y a la influencia de agencias bilaterales y multilaterales que con frecuencia deciden qué modelos deben ser apoyados. Dada la participación de los educadores en estos programas, es también posible que predomine el criterio psicológico debido a las prácticas pedagógicas escolares que aumentan o alteran las cualidades cognoscitivas y afectivas de la población estudiantil. Aunque puede esperarse que esos comportamientos puedan ser útiles o importantes fuera de la escuela, la evaluación del proceso rara vez incluye el avalúo externo. Muchos programas de educación no formal aceptan este objetivo educativo en el sentido de que el cambio de comportamiento por medio de nueva información, actitudes o habilidades se considera un logro suficiente de esos programas. Sin embargo, es obvio que esta orientación más bien lujosa y simplista de las escuelas es insuficiente si el objetivo es aumentar el poder y el *status* de la población marginada. Este objetivo demanda que la educación no formal esté unida al ambiente humano y físico y articule sus esfuerzos con otras instituciones sociales. Aunque puede ser "bueno" estar alfabetizado o tener una actitud crítica ante la realidad propia, y ambas cosas pueden tener beneficios a largo plazo; en el corto plazo estos intentos pueden conducir a la frustración tanto como a la adquisición de un mayor poder de decisión o al aumento del *status* socio-económico.[36] Sin incentivos como trabajo, crédito y organización en un ambiente social y biofísico de apoyo, las nuevas conductas aprendidas en los programas de educación no formal tienen muy poco impacto en los participantes y caen pronto en el olvido ante las condiciones reales de la vida de los mismos. Aunque un criterio más sociológico no debe verse como la panacea para el cambio, existe claramente la necesidad de medir cómo la estrategia de cambio adoptada ayuda al individuo participante a elevar su calidad vital. Sólo después de una considerable inversión en el futuro empezaremos a saber si esos criterios sociológicos, de privación-desarrollo y dependencia-liberación, registran algún impacto, ya sea como catalizadores o como un medio de apoyo a reformas estructurales más amplias.

36 *Véase,* por ejemplo, Robert A. White, "An Evaluation on the Radio School Movement in Honduras (Summary Report)", St. Luois University, Dept. of Sociology and Anthropoly, March 1972. *Mimeo.*

BIBLIOGRAFIA

Adams, Richard N.
1964 "The Latin American Community in Revolution and Development", *The Community in Revolutionary Latin America.* Kansas City, University of Kansas, Center for Latin American Studies.

Aguilera Dorantes, Marco
1954 "Three Villages on the March: the Nayarit Project". *Fundamental Education,* No. 3.

Alers Montalvo, Manuel
1953 "Cultural Changes in a Costa Rican Village". Michigan State University, PhD, Dissertation.

Angelli, J.P. (comp.)
1964 *The Community in Revolutionary Latin America.* Kansas City, University of Kansas, Center for Latin American Studies.

Boskoff, Alvia
"Functional Analysis as a Source of Theoretical, Repertory and Research Tasks in the Study of Social Change", *Explorations in Social Change.* Boston, Houghton Mifflin Co.

Beal G., R. Powers y E.W. Coward (comps.)
1971 *Sociological Perspectives of Domestic Development.* Ames, Ia., Iowa State University Press.

Bebbington, Peter C.
1962 "The Summer Institute of Linguistics" Rehabilitating Work Among 30 Forest Indian Tribes of Peru, *Peruvian Times,* No. 22

Behrman, Daniel
1954 *When the Mountains Move: Technical Assistance and the Changing Face of Latin America.* París, UNESCO.

Benjamin, George K.
1952 "Community to School in Guatemala", *Educational Outlook,* No. 26.

Biddle, W.W. and J.J. Biddle
The Community Development Process: The Rediscovery of Local Initiative. New York, Holt Rimehart and Winston.

Bonilla, Guillermo
1945 *Report on the Cultural Missions of Mexico.* Office of Education Bulletin 1945, No. 11. Washington, D.C., Government Printing Office.

Braibbaiti R. and J.J. Spengler (comps.)
1961 *Tradition, Values, and Socio-Economic Development.* Durhara, N.C., Duke University Pres.

Central Ecuatoriana de Servicios Agrícolas
1974 *Una experiencia en desarrollo rural.* Quito, Central Ecuatoriana de Servicios Agrícolas.

Comas, Juan
1959 "La misión andina y la aculturación indígena" *American Indigena,* No. 19.
Consejo de Coordinación para el Desarrollo
s/f *Concorde. ¿Qué es?* Tegucigalpa, Honduras, CONCORDE.
Coser, Lewis
1956 *The Functions of Social Conflict.* New York, The Free Press.
Dahrendorf, Rolf
1959 *Class and Class Conflict in Industrial Society.* Stanford, Ca., Stanford University Press.
De Kadt, Emmanuel
1970 *Catholic Radicals in Brazil.* London, Oxford University Press.
Dobyns, H.F. *et al* (comps.)
1971 *Peasants, Power, and Applied Social Change: Vicos as a Model.* Beverly Hills, Ca. Sage Publications.
Dong Kim Kyong
1973 "Toward a Sociological Theory of Development A Structural Perspective", *Rural Sociology,* No. 38.
Ebangh, Cameron D.
1947 *Education in Guatemala.* Office of Education Bulletin 1947, No. 7. Washington, D.C., Government Printing Office.
Erasmo, Charles J.
1961 *Man Takes Control.* Minneapolis, Mn. University of Minnesota Press.
Fogen, Richard R.
1964 *Cuba: The Political Content of Adult Education.* Hoover Institution Studies No. 4. Stanford, Ca., Stanford University, Hoover Institution on War, Revolution and Peace.
Fisher, Glen
1957 "Directed Culture Change in Nayarit, Mexico: Analysis of a Pilot Projet in Basic Education", *Synoptic Studies of Mexican Culture.* Publication No. 17, New Orleans, Tulane University Middle American Research Institute.
Foster, George M.
1962 *Traditional Cultures and the Impact of Technological Change.* New
_____ York, , Harper and Row.
1967 *Tzin tzun tzan: Mexican Peasants in a Changing World.* Boston, Little, Brown and Co.
Frebarger Adelo R. and Charles C. Hauch
1964 *Education in Peru.* Office of Education Bulletin, No. 33, Washington, D.C., Government Printing Office.
Freire, Paulo
1971 *Pedagogy of the Oppressed.* New York, Herder and Herder.

1971 "To the Coordinator of a Cultural Circle". *Convergence* 4.
The Role of the Social Worker in the Process of Change. Mimeo.

Fromm, Erich
1956 *Sane Society.* London, Routledge and Kegan Paul.

Goodenough, Ward H.
1963 *Cooperation in Change.* New York, Russell Sage Foundation.

Goulet, Denis
1971 "Development. . . or Liberation". *International Development Review,* No. 13.

Gunder Frank, Andre
1967 *Capitalism and Under development. in Latin America.* New York, Monthly Review Press.

Gutiérrez Pérez, Francisco
1974 *Pedagogía de la comunicación.* San José, Costa Rica, Editorial Costa Rica.

Hagen Everett
1962 *On the Theory of Social Change.* Homewood, Ill.,

Herzog Jr., William
1975 "Adult Education in Northeast Brazil: Does Literacy Training Make People More Modern?", Educational Alternatives in Latin America. Los Angeles, UCLA Latin American Center.

Hobbs, Daryl J.
1971 "Some Contemporary Sociological Perspectives Regarding Social Change", *Sociological Perspectives of Domestic Development.* Ames, Ia., Iowa State University Pres.

Holsinger, Donald B.
1973 "The Elementary School as Modernizer: A Brazilian Study", *International Journal of Comparative Sociology,* No. 14.

Horowitz, Irving
Three Worlds of Development. New York, Oxford University Pres, 1966.

Howes, H.W.
1955 *Fundamental Adult Literacy and Community Education in the West Indies.* Educational Studies and Documents, 13. París, UNESCO.

Iakeles, Alex
1969 "Making Men Modern: On the Causes and Consequences of Individual Change in Developing Countries", *American Journal of Sociology,* No. 75.

Illich, Ivan
1970 *Deschooling Society.* New York, Harper and Row.

International Labour Organization
1962 *Appraisal of the Achievements of the American Indian Programme.* General International Labour Organization.

Jiménez Sánchez, Leobardo
1970 "The Puebla Project: A Regional Program for Rapidly Increasing Corn Fields Among 50,000 Small Holders", *Strategies for Increasing Agricultural Production on Small Holdings.* Mexico City, International Maize and Wheat Improvement Center.
Jolly, Richard
1964 "The Literacy Compaign and Adult Education. *Cuba: The Economic and Social Revolution.* Chapel Hill, M.C., University of North Carolina Press.
Kahl, Joseph A.
1968 *The Measurement of Modernism: A Study of Values in Brazil and Mexico.* Austin, University of Texas Press.
Kotler, Herbert P.
1974 "Some Observations on the Basic Principles and General Strategy Underlying Integrated Rural Development", *Monthly Bulletin of Agricultural Economics and Statistics,* No. 23.
La Belle, Thomas J. (comp.)
1975 *Educational Alternatives in Latin America.* Los Angeles, UCLA, Latin American Center.
Lerner Daniel
1958 *The Passing of Traditional Society.* Glencoe, Ill., The Free Press.
1964 "Literacy and Iniciative in Village Development", *Rural Development Research Report.* Cambridge, Ma., MIT Center for International Studies.
Lota, Cecilio de
1974 "Presentación". *Paulo Freire Conscientización: teoría y práctica de la liberación.* Colección "Educación Hoy". Bogotá, Asociación de Publicaciones Educativas.
Manzoor, Ahmed
1975 *The Economics of Nonformal Education: Resources Costs and Benefeits.* New York, Praeger Publishers.
McGinn, Noel J.
1973 "The Psycho-social Method of Paulo Freire: Some Lessons From Experience". *Inter American Seminar on Literacy in Social and Economic Development.* New York, World Education.
McClelland
1962 *The Achieving Society.* Princeton, N.J., D. Van Nostrand Co.
Medavy Majorie
1964 *Each One Teach One: Frank Lambach, Friend to Millions.* New York, Longman Green.
Morialdo de Abadie Soriano, Ofelia
1953 "Análisis y crítica de la llamada educación fundamental", *Enciclopedia de Educación,* 13, Montevideo.

Morss, E.R., *et al*
1975 *Strategies for Small Farmer Development. An Empirical Study of Rural Development Projects: Executive Summary*. Washington, D.C. Development Alternatives, Inc. *Mimeo.*
Myren, D.T.
1970 *Strategies for Increasing Agricultural Production on Small Holdings.* Mexico City, International Maize and Wheat Improvement Center.
Niehoff, Arthur H. (comp.)
1966 *A Casebook of Social Change.* Chicago, Aldial Publishing Co.
Oxenham, John
1975 *Non-Formal Education Approaches to Teaching Literacy*. Supplementary Paper No. 2. East Lansing, Mi., Michigan State University.
Pan American Union
1942 "Anti-Illiteracy Compaign in the Dominican Republic, *Bulletin of the* _____ *Pan American Union,* No. 76.
1946 "Literacy Compaign in Honduras". *Bulletin of the Pan American Union,* No. 80.
Parsons, Talcott
1961 "Some Considerations in the Theory of Social Change", *Rural Sociology*, No. 26.
Pascoe, S.J.
1966 "Community Development Trends in the Region", *Social Research and Rural Life in Central America, Mexico and the Caribbean Region.* París, UNESCO.
Rakudkar, W.B.
1958 "Impact of Fertilizer Extension Programme on the Minds of the Farmers and Their Reactions to Different Extension Methods", *Indian Journal of Agronomy*, No. 3.
Rens, Jef
1963 "The Development of the Andean Program and Its Future". *International Labour Review*, No. 88.
Reimer, Everett
1971 *School is Dead: Alternatives in Education.* New York, Doubleday, Inc.
Rogers Everett and George M. Beal
1958 "The Importance of Personal Influence in the Adoption of Technological Changes", *Social Forces,* No. 36.
Rogers Everett and William Herzog Jr.
1966 "Functional Literacy Among Colombian Peasants", *Economic Development and Cultural Change,* No. 14.
Rogers, Everett M. and F. Floyd Shoemaker
1971 *Communication of Innovations, a Cross-Cultural Approach,* 2nd edition. New York, The Free Press.

Schramm, Wilbur
1964 *Mass Media and National Development.* Stanford, Ca., Stanford University Press.
Schumpeter, Joseph A.
1961 *The Theory of Economic Development.* New York, Oxford University Press.
Society for International Development
1972 "World Bank President Finds Critical Issue to be the Nature of Growth, not its Pace". *Survey of International Development,* No. 9.
Spengler, J.J.
1961 "Theory, Ideology, Noneconomic Values and Politico Economic Development", *Tradition, Values, and Socio-Economic Development.* Durhara, N.C. Duke University Press.
Spicer, Edward H. (comp.)
1952 *Human Problems in Technological Change: A Casebook.* New York, Russell Sage Foundation.
Turosiensk, Severink
1943 *Education in Cuba.* Office of Education Bulletin 1943, No. 1. Washington, D.C., Gobernment Printing Office..
UNESCO
1947 *Fundamental Education. Common Ground for All Peoples.* New York,
_____ The McMillan Co.
1949 *Fundamental Education: Description and Programme.* Monographs on
_____ Fundamental Education, No. 1, París.
1951 *The Haiti Pilot Project: Phase one 1947-1949.* Monographs on Fundamental Education, No. 4, París.
1965 "Informe sobre los métodos y los medios utilizados en Cuba para eliminar el analfabetismo", *Universidad de La Habana,* 29.
1974 *La experiencia brasileña de alfabetización de adultos MOBRAL.* Estudios y documentación de Educación, No. 15, París.
United Nations
1955 *Social Progress Through Community Development.* New York, United Nations Bureau of Social Affairs.
Economic Bulletin for Latin America.
United Nations Economic Commission on Latin America
1964 "Popular Participation and Principles of Community Development in Relation to the Acceleration of Economic and Social Development", *Economic Bulletin for Latin America,* No. 9.
1968 "Integral Local Development Programmes in Latin America", *Economic Bulletin for Latin America,* No. 13.
1970 *Social Change and Social Development Policy in Latin America.* New York, United Nations.

1969 *Report of the Caribbean Regional Workshop on Integrated Rural Development.* Kingston, Jamaica. New York, Economic Commission on Latin America.

United States Agency for International Development

1972 *Brazil: Education Sector Analysis.* Río de Janeiro, USAID Human Resources Office. *Mimeo.*

_____ "Conceptual Overview of Rural Development". *Working Papers on Rural Development,* No. 1. Working Group on the Rural Poor. *Mimeo.*

Violich and J.B. Astica

1967 *Community Development and the Urban Planning Process in Latin America.* Los Angeles, UCLA, Latin American Center.

V. Egbert de (comp.)

1966 *Social Research and Rural Life in Central America, Mexico and the Caribbean Region.* París, UNESCO.

Wauchope, R. (comp.)

1957 *Synoptic Studies of Mexican Culture.* Publication No. 17. New Orleans, Tulane University Middle American Research Institute.

White, Robert A.

1972 "An Evaluation of the Radio School Movement in Honduras", St. Louis, St. Louis University, Dept. of Sociology and Anthropology. *Mimeo.*

Wilson, Jacques M.P.

1970 *The Development of Education in Ecuador.* Hispanic American Series No. 24. Miami, University of Miami Press.

World Education

1973 *Inter-American Seminary on Literacy in Social and Economic Development.* Key Biscayne, Florida, 9-13 April 1972. New York, World Education.

Zollschia G. and W. Hirsch (comps.)

Explorations in Social Change. Boston, Houghton Mifflin Co.

EDUCACION PERMANENTE
PRIMERA PARTE: ¿IDEOLOGIA EDUCATIVA O NECESIDAD ECONOMICO-SOCIAL?*

Vanilda P. Paiva

I. LA IDEOLOGIA CONSUMIDA POR LOS EDUCADORES

Debemos sin duda a la UNESCO la difusión de la educación permanente como tema pedagógico contemporáneo. En Brasil es suficiente analizar el núm. 113 de la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* dedicada especialmente al tema, para verificar que la mayor parte de la documentación y de los artículos seleccionados y publicados son traducciones de textos producidos por expertos de la UNESCO y cedidos a la *RBPE.*[1] Además, no es posible olvidar que debemos la difusión del tema en Brasil a Pierre Furter, cuando estuvo entre nosotros como especialista de la UNESCO.

Ha sido desde la publicación en 1966 de sus libros *Educación y vida* y *Educación y reflexión,*[2] que la educación permanente ha entrado definitivamente

* Deseamos agradecer a los padres Henrique Lima Vaz y João Batista Libânio, así como a nuestros compañeros Luiz Antonio Cunha y Pedro Benjamín García por sus sugerencias y críticas a este artículo.

[1] En la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Río de Janeiro, MEC/INEP, núm. 113, vol. 51, enero-marzo de 1969, fueran publicados 4 artículos, siendo uno de ellos el texto presentado por Dumerval Trigueiro en el Seminario sobre Educación y Desarrollo promovido por la SUDENE en Recife al inicio de 1967. Dos de ellos son autores de la UNESCO, B. Schwartz y Archer Deléon, este último en ese entonces Director del Departamento de Educación de Adultos en esta institución. El cuarto texto era del sociólogo francés Alain Touraine. En el mismo número, la parte de documentación fue dedicada a un extenso texto de Pierre Furter y Aníbal Buitrón, y un cierto número de páginas fueron dedicadas a la publicación de un texto ("Perspectivas de la educación permanente") traducido de la *Crónica de la UNESCO* de febrero de 1969.

[2] Furter, Pierre. *Educación y vida.* Petrópolis, Vozes, 1966. Para evaluar la influencia lograda por el autor y la penetración del tema, es suficiente indicar que sus libros se encuentran actualmente en la 7a. edición.

en el vocabulario pedagógico nacional y en las preocupaciones de algunos profesionales brasileños de la educación dedicados al problema de la educación de adultos y/o influenciados por Furter.

Si seguimos nuestro trayecto por el citado número de la RBPE y consultamos la bibliografía publicada por ella, verificamos que nos ofrece también gran cantidad de indicaciones acerca de autores de la UNESCO o ligados de algún modo a esta organización,[3] y que gran parte de esta bibliografía fue escrita en francés.

La temática que está por detrás de la *"educación permanente"* fue desarrollada en inglés y alemán, por ejemplo, bajo la prudente designación de *"continuing education"* o de *"Weiterbildung"* o de *"zweiter"* o *"dritter Bildungsweg"*. Pero entre nosotros apareció bajo la denominación de educación permanente, caracterizándose como una temática "de lengua francesa", en cuya tradición un cierto espíritu "literario-pedagógico", hábilmente instruido en los malabarismos semánticos y conceptuales, ha permitido –a través de la producción de textos que fácilmente admiten distintas lecturas– evitar con elegancia problemas incómodos derivados de la realidad concreta.

De manera que no es de sorprender el hecho de que la intelectualidad pedagógica nacional, todavía bastante ligada a cierta tradición francesa, se vea atraída por el tema. No sorprende tampoco que tal atracción se ejerza sobre griegos y troyanos, constituyendo la educación permanente un campo de interés y discusión en el cual se encuentran profesionales de la educación afiliados a corrientes teóricas y metodológicas difícilmente conciliables.

El interés nacional por el tema no se tradujo, empero, en una producción autóctona significativa: la producción nacional es pobre, resumiéndose a poco más que los trabajos de Dumerval Trigueiro y de Arlindo López Correira.[4]

En compensación, tratamos rápidamente de crear cátedras para el estudio del tema en las facultades de educación, generando condiciones para que las ideas que nos llegan a través de las traducciones o de los textos especialmente producidos para nosotros[5] puedan penetrar hondo entre los estudiantes de pe-

[3] Consideramos que este tipo de producción no es privativa de aquéllos que son o fueron funcionarios de la UNESCO. Hay muchos profesionales cuya visión del problema educacional fue formada por el "espíritu" de la UNESCO, lo cual los transforma –naturalmente– en peritos potenciales del organismo.

[4] Trigueiro, Dumerval, "Un nuevo mundo, una nueva educación", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Río de Janeiro, MEC/INEP, núm. 113, vol. 51, enero-marzo de 1969, pp. 9-18. Correia, Arlindo Lopes, "Education Permanente et éducation d'adultes au Brésil", Mobral, 1973.

[5] Los libros de Furter resultaron de su actividad como profesor en el CEEAL (Curso

dagogía. Por esto, nos parece oportuno analizar la bibliografía utilizada a nivel nacional en el estudio del tema y presentar algunas cuestiones sobre el asunto.

II. EL ORO METROPOLITANO

La falta de concreción que caracteriza buena parte de los textos publicados en Brasil sobre la educación permanente, hija dilecta del idealismo que frecuentemente los informa, no puede dejar de ser comentada. Analicemos, de todas maneras, un ejemplo extremo: el artículo de Malcolm S. Adiseshiah, traducido de la *Crónica* de la UNESCO.[6] Afirmaciones como "la educación permanente transforma de manera radical la organización de la enseñanza", o "toda enseñanza, toda fomación profesional y toda adquisición de conocimientos se quedarían centralizadas en el hombre",[7] son hechas de modo más o menos arbitrario, en la medida en que no se vislumbra en el texto cualquier preocupación por el análisis de las situaciones concretas que exijan o posibiliten las transformaciones indicadas como necesarias, siendo muy probable que, al realizarla, el autor se vea frente a la contingencia de tener que admitir la inviabilidad de lo que él presenta como necesario e inevitable.

El humanismo abstracto que atraviesa el artículo hace que el autor huya enteramente de la realidad concreta, provocando que sus afirmaciones lleguen incluso a lo grotesco: la educación permanente es necesaria porque en la sociedad del futuro, entre otras maravillas, "el hombre será dueño de su destino".[8]

Está lejos de mí no querer que el hombre sea dueño de su destino, por más pantanoso que sea el terreno de tal afirmación. Pero entre esta afirmación y la realidad concreta la brecha es tal que la anticipación de tan luminoso futuro para la humanidad sólo puede ser aceptada sin crítica por aquellos que, permaneciendo al nivel de la reflexión sobre la manera de transmitir, o sea, al nivel pro-

de Especialistas en Educación para América Latina), realizado en São Paulo en 1964/65 y organizado por la UNESCO/INEP como parte del Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina. A partir de entonces, Furter ha producido textos que son casi siempre traducidos al portugués y publicados en Brasil, donde cuenta con un público real y atento entre los pedagogos.

[6] Adiseshiah, Malcolm, "Perspectivas de la educación permanente", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Río de Janeiro, MEC/INEP, núm. 113, vol. 51, enero-marzo de 1979, pp. 149-153.

[7] *Ibídem,* p. 150.

[8] *Ibídem,* p. 151.

piamente didáctico-pedagógico, carecen de interés o de instrumentos para analizar la realidad concreta y, por esto, no logran encontrarse con los dilemas de su evolución.

Claro está que semejante idealismo y semejante carencia tendrán que reflejarse en las afirmaciones específicas sobre la sociedad. Para el autor, en la sociedad futura la educación y la cultura de masas –y no el capital o el trabajo– serán los factores-clave del desarrollo económico.[9] En tal sociedad, las dificultades que la educación permanente encontraría para instalarse y producir sus frutos serían consecuencia de la "inercia social" o de la fuerza de la tradición cultural, dependiendo su éxito, en última instancia, "del poder de invención del hombre y de su voluntad de salvar y de servir a la humanidad".[10] Al nivel actual de desarrollo de las ciencias sociales, nos sorprende semejante ingenuidad.

De todos modos, dejemos de lado los casos en que el exceso de idealismo perjudica la contribución sustantiva del artículo para la discusión. Analicemos el texto de un conocido sociólogo francés. Alain Touraine piensa en la educación permanente a partir de un análisis de la sociedad: para él ya no existiría (se supone que al menos en los países desarrollados), una clase económica dominante y otra dominada, componiendo el cuadro dentro del cual se ubican los problemas sociales fundamentales. Existiría, en su lugar, "un movimiento de racionalización de la sociedad" y "defensas contra el cambio",[11] o sea, grupos de personas racionales capaces de aceptar el cambio, y los tradicionalistas irracionales (tal como en el análisis mannheimiano). Para Touraine, en la sociedad contemporánea, el análisis social no debería basarse en las clases sociales, ni en lo económico, sino en lo cultural: si hay conflictos, no son conflictos entre clases sociales económicamente antagónicas (porque unas se apropian del resultado del trabajo de otras), pero sí entre "clases culturales", porque algunas de ellas (menos favorecidas) reivindican su acceso a la cultura. Por esto mismo, es en el terreno de la educación donde se ubicarían los mayores problemas sociales.

Como "la producción se tornó cultural, dejando de ser propiamente económica, su garantía no es (más) el dinero, sino el conocimiento".

Lo que interesa, pues, es saber quién se beneficia con la instrucción".[12] Es

[9] *Ibídem*, p. 151.
[10] *Ibídem*, p. 151.
[11] Touraine, Alain. "Educación permanente y sociedad industrial", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Río de Janeiro, MEC/INEP, núm. 113, vol. 51, enero-marzo de 1969, pág. 35.
[12] *Ibídem*, pp. 35-36.

posible que Touraine piense en el hecho incontestable de que la ciencia está en la actualidad al servicio de la producción. Pero esto no significa ciertamente que la producción dejó de ser económica y pasó a ser cultural. No parece trararse de una mera imprecisión terminológica. Esta evidentemente existe porque o bien la producción es cultural (lo que se produce en el plano de la cultura y que puede o no convertirse, como técnica, en instrumento de producción), o bien es material, o sea, producción de mercancías, en el caso del modo de producción capitalista. Pero lo que la determina es lo que está por detrás de aquello en que se apoya el análisis de Touraine: la aceptación básica de la idea de que la sociedad altamente industrializada -que Touraine y otros insisten en llamar "post-industrial" -, presentaría problemas específicos que rebasan las diferencias entre los modos de producción. El supone la existencia de un "modo de producción industrial" que se define a nivel de las fuerzas productivas empleadas y que olvida las relaciones sociales de producción, así como la correspondiente apropiación relativa del producto social por las distintas clases sociales en el capitalismo.

Una vez abandonado el terreno de discusión sobre la diversidad de los modos de producción en nombre de la "producción industrial", la abstracción de las relaciones sociales de producción se vuelve una consecuencia necesaria. A partir de ahí, nada más natural que el énfasis sobre los planos cultural y educativo como esenciales en los conflictos sociales y en la propia determinación de los posibles caminos de evolución social. Así, la reflexión sobre las sociedades se vuelve con facilidad una tarea casi exclusiva de la antropología cultural: el problema central sería la "creación de modelos socio-culturales de transformación social".[13]

La imaginación de tales modelos respondería al ejercicio intelectual que, de modo coherente con su punto de partida, el autor propone desde el inicio: "¿por qué no intentar un poco de post-socialismo utópico?"[14]

¿Por qué no intentar cualquier cosa?, preguntamos nosotros.[15]

A propósito, el artículo de Touraine aquí criticado se encuadra perfecta-

[13] *Ibidem*, p. 40.

[14] *Ibidem*, p. 37.

[15] La voluminosa obra de Alain Touraine merece, ciertamente, una atención que no cabe dentro de los límites de este trabajo, cuya crítica está centralizada sobre el artículo traducido al portugués del número 68 de *Peuple et Culture*. Haremos referencia a las investigaciones de Touraine en la segunda parte de este estudio, debido al hecho de que el autor se destacó como sociólogo vinculado a la sociología del trabajo en los años 50. Sin embargo, buscaremos mostrar a continuación que ese artículo expresa posiciones bastante típicas dentro de la obra de Touraine.

mente dentro de aquello que él publicó en los años 60. En su *Sociologie de l'Action,*[16] Touraine siempre razona en términos de una sociedad industrial en la cual no cabría la noción de clase: "En la medida en que ésta está plenamente formada –dice él– es imposible hablar de clases; se podría hablar de situación de clase, bajo la condición de precisar que un individuo puede encontrarse en una pluralidad de situaciones de clase (. . .) sería más justo hablar aquí de grupos de interés".[17]

Esta extraña referencia a una situación de algo que no existe aparece en el libro de Touraine como resultado de una reinterpretación del concepto weberiano de "situación de clase".[18]

En el mismo libro Touraine defiende la idea de que una civilización industrial sólo se constituye verdaderamente por la cultura de masas cuando la creatividad y la innovación cultural dejan de ser privilegio de los estratos más elevados: ella implicaría, por lo tanto, la democratización de la cultura y de la educación; podría implicar, así, una educación permanente que conllevara un "modelo cultural" adecuado a tal civilización. La idea de que el "modelo cultural" es uno de los factores esenciales de la transformación de las sociedades va, a propósito, ganando cada vez más énfasis en la obra de Touraine y él la desarrolla ampliamente en su libro *Production de la societé.*[19]

Sin embargo, gana ya importancia en la obra publicada en 1969, *La societé*

[16] Touraine, Alain, *Sociologie de l'Action.* París, Ed. du Seuil, 1965. Dejamos a un lado en estos comentarios el libro publicado en 1966, *La concience ouvriere* (París, Ed. du Seuil).

[17] Touraine, Alain. *Sociologie de l'Action, op. cit.,* p. 151.

[18] "La palabra 'clase' –dice Max Weber– se refiere a cualquier grupo de personas que se encuentre en la misma situación de clase", definida ésta por la posesión de bienes y oportunidades de renta, por las oportunidades y experiencias personales de vida. Una "clase" es siempre capaz de utilizar, en su propio beneficio, bienes y servicios del mercado, siendo la "situación de clase" determinada por la situación de mercado. Véase: Weber, Max, *Ensaios de Sociología,* 3a. ed., Río de Janeiro, Ed. Zahar, 1974, pp. 212-214.

[19] Touraine, Alain, *Production de la societé,* París, Ed. du Seuil, 1973. Este es, sin duda, el libro más sofisticado de Touraine, siendo su tema la producción de la sociedad por ella misma a través del aprendizaje (de la política) y de la historia. Esta se compondría fundamentalmente por los sistemas de conocimiento, por el trabajo que supone la acumulación y la inversión productiva y por el modelo cultural. Aunque muchas de las ideas defendidas en los libros anteriores de Touraine encuentran continuidad en *Production de la societé,* el autor introduce aquí modificaciones y diferenciaciones en su esquema de interpretación de la realidad (ej.: en lo que concierne a las estructuras de dominación que hacen que diversas afirmaciones hechas en el artículo por nosotros criticado no encuentre respaldo en su producción intelectual más reciente.

post-industrielle,[20] en la cual él se dedica más extensamente a problemas que podrían inspirar una reflexión sobre la educación permanente: el tiempo libre, la participación social y la innovación cultural. En la sociedad post-industrial, en la cual no se podría hablar de clases sociales, los orígenes tradicionales, profesionales y sociales de la cultura habrían sido destruidos, definiéndose la actividad cultural por el nivel de participación en valores elaborados centralmente:[21] tales sociedades vivirían, pues, en el mundo de una cultura unificada, en el cual se tiene como ideal la difusión de un modelo cultural basado en el conocimiento científico y técnico que se conectaría con la afirmación de la existencia personal. En la medida en que este "modelo cultural" se situara "en el centro de su sociedad" y no en su cúpula (una de las condiciones para la elaboración central de los valores culturales), cabría a la educación las tareas de "transmitir una actitud crítica que ayude a liberar la innovación cultural del control social" y de "aumentar la participación de la mayoría en nuevos modelos culturales", combatiendo los modelos tradicionales que dificultan el cambio.[22]

El énfasis dado por Touraine a los aspectos culturales en la transformación de la sociedad hace que una gran parte de su sociología se apoye sobre la antropología cultural. Por otro lado, su sociología de la acción se inspira fuertemente en el funcionalismo, pretendiendo ser un avance en relación a éste; sin embargo, lo que él trae de nuevo parece ser la sustitución de conceptos funcionalistas por otros que encuentran su inspiración –en última instancia– en la filosofía de la existencia: el actor social se transforma en el sujeto histórico, la "historicidad" y la "temporalidad" surgen como conceptos fundamentales para la comprensión de la sociedad y su reproducción. Entonces se comprende la proximidad teórica entre Touraine y los autores que, entre nosotros, como veremos más adelante, escribieron sobre el tema de la educación permanente.

En otra dirección se desarrollan los artículos de Archer Deléon y de B. Schwartz, ambos de la UNESCO. Deléon, como muchos que tratan el tema, se preocupa por el mundo moderno como mundo en proceso de cambio: tal mundo exigiría una educación dinámica, permanente. Sin embargo, su reflexión es sobria y apoyada sobre datos relativos a los sistemas educacionales de los países miembros. . . Constata una gran y rápida expansión de la educación en el mundo como un todo, expansión que sería proporcionalmente mayor que las tasas de

[20] Utilizamos aquí la traducción española publicada en Barcelona, Ed. Ariel, 1969, bajo el título de *La sociedad post-industrial.*

[21] *Ibídem,* p. 207.

[22] *Ibídem,* pp. 229-230.

crecimiento económico. Los diferentes países estarían tomando conciencia del hecho de que la educación es una de las condiciones motoras del desenvolvimiento económico-social; sin embargo, las aplicaciones en educación en los países desarrollados van más allá de aquello que sería necesario para asegurar el crecimiento de la economía. Se llega finalmente a sostener la hipótesis de que algunas economías tal vez no soporten una expansión muy amplia de la educación a través de vías tradicionales; la respuesta a este problema sería la educación permanente en cuanto nueva manera de enfocar la educación ("aprender a aprender", crear disposición para aprender durante toda la vida) que enfatiza lo extra-escolar; ella debería orientar la nueva definición de la política de la educación y debe ser integrada al planeamiento educativo. A pesar de la sobriedad del artículo, la verdad es que en última instancia la educación permanente es presentada por el autor como una respuesta a problemas creados a los sistemas educativos por factores que van desde "el desarrollo de la ciencia moderna" o el "prolongamiento del ocio" a la "lucha de clases" y a las "guerras de liberación".[23] Una propuesta cuyo nivel de generalidad hace que ella sirva como respuesta a todo tipo de problema.

B. Schwartz reduce aún más el nivel de la reflexión, pensando a la educación permanente en sus aspectos propiamente pedagógicos. El considera "el reciclaje universitario y la llamada educación 'cultural' ",[24] y hace propuestas concretas para la organización de programas de educación de adultos, con base en investigaciones anteriores. El no propone un análisis de la sociedad ni modelos de transformación social ni tampoco una utopía social. La educación permanente es para él apenas una manera de enfocar la educación de los adultos, una dirección de trabajo pedagógico con públicos adultos en función de objetivos concretos. Así, su reflexión se da alrededor del problema de la transformación de los métodos y de los contenidos de la educación, a partir de aquello que él ve concretamente que ocurre en los programas de educación de adultos existentes. En el artículo de Schwartz, aquello que la educación permanente gana en concreción lo pierde en importancia social. Ya no se trata de una respuesta pedagógica a la multiplicidad de problemas contemporáneos, sino simplemente una manera de reorganizar los programas de educación de adultos, de modo que sirvan a la sociedad

[23] Deléon, Archer, "Concepto actual de educación permanente y su planeamiento", *Revista .Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Río de Janeiro, MEC/INEP, núm. 113, vol. 51, enero-marzo, 1969, p. 26.

[24] Schwartz, B., "Reflexiones sobre el desenvolvimiento de la educación permanente", *Revista .Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Río de Janeiro, MEC/INEP, núm. 113, vol. 51, enero-marzo, 1969, pp. 41-60.

existente en función de los problemas surgidos a nivel micro social, o sea, concretamente, dentro de los programas o de los sistemas educativos.

III. "LA PLATA DE LA CASA"*

Las contribuciones significativas en materia de educación permanente entre nosotros son las dos ya anteriormente mencionadas. El análisis de los dos textos puede ser interesante porque ellos reflejan posiciones básicas radicalmente contrarias, debiendo ser consideradas como representativas de los grupos que hoy poseen casi el monopolio de la ideología educacional difundida por nuestros cursos de pedagogía y post-graduación en educación, y por nuestras publicaciones pedagógicas.

El texto de Dumerval Trigueiro, sin duda uno de nuestros más eminentes y productivos profesionales de la educación, parte de una perspectiva política básicamente democrático-liberal, estando muchas de sus posiciones muy próximas de aquellas defendidas por peritos de la UNESCO. Entre ellas la vigorosa defensa de la educación para todos y la presentación de la educación permanente como alternativa para la extensión de la escolarización. Su posición coincide también con aquella de Alain Touraine en lo que concierne a la sociedad industrial, mereciendo –por eso – las mismas críticas que formulamos al autor mencionado.[25]

Sin embargo, consideramos que nuestra atención debe desplazarse de estos aspectos –dejando a un lado también las eruditas consideraciones filosóficas de Trigueiro relativas al hombre y a su praxis social – para concentrarse en cuestiones que nos parecen centrales no sólo para atender más profundamente a la interpretación que el autor da a la educación permanente, sino también para la mejor comprensión de una gran y significativa parte del pensamiento pedagógico nacional de los últimos 20 años.[26]

* Expresión usada en portugués para designar lo que es producido en el país.

25 La adopción de la "sociedad industrial" como categoría de análisis es que le permite afirmar, por ejemplo, que " 'el' futuro probablemente volverá a tener una sola educación: unificada para todas las clases sociales". Trigueiro, Dumerval, "Un nuevo mundo, una nueva educación" *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Río de Janeiro, MEC/INEP, núm. 113, vol. 51, enero-marzo de 1969, p. 12.

26 Buscaremos mostrar que muchos aspectos del nacionalismo desarrollista encontraron lugar en la obra de Dumerval Trigueiro. A propósito, la influencia de esta ideología so-

Dumerval Trigueiro analiza el problema de la educación (permanente) en conexión con el problema de la construcción de una nación moderna, siendo ésta definida fundamentalmente en términos educacionales: "¿Qué es una nación moderna, sino la que dejó de vivir de un sistema de 'mandarines' –de sabios en la cúpula – y pasó a depender de la eficiencia solidaria de la comunidad que la compone?"[27]

La nación moderna sería aquella en la cual la educación se democratiza, facilitando el dinamismo de su evolución social. Si la nación moderna se define en primer lugar educacionalmente, nada más adecuado que proponer lo educativo como solución social. Así, la educación permanente aparece como el "atajo" que nos permitiría llegar más rápido al futuro, alcanzar el *status* de nación moderna: ésta sería una sociedad industrializada, democrática, en que la ascención de las masas se lleva a cabo sin aplastar a las élites; en que la "masa se manifiesta como sujeto y objeto de su proyecto".[28]

La educación sería el instrumento de tal transformación, una transformación que –se deduce del texto – era exigida por la propia sociedad brasileña, pues dice el autor: "Estaremos en un retraso irremediable con nuestro propio tiempo y con nuestra propia sociedad si no vamos rápidamente hacia la educación permanente".[29]

Esta sería una educación para la eficiencia (debido al carácter industrial de la sociedad moderna) y una educación que, destinada a las masas, reduce o elimina la marginalidad social, porque la nación moderna "aprovecha todos los individuos en el proyecto común".[30]

En verdad, Trigueiro opone la sociedad moderna a la sociedad arcaica; una civilización de masas, dinámica, a una civilización estática y elitista;[31] la primera

bre Paulo Freire es mayor y más explícita que sobre Trigueiro, y este tema es objeto de un libro denominado *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista,* Río de Janeiro, Ed. Civ. Brasileira, 1980 (trad. española Ed. Extemporáneos, México). Sin embargo, no queremos aquí presentar a Trigueiro como un "isebiano" sino destacar los aspectos de su pensamiento que se aproximan a la ideología del ISEB, considerando que la formación de Trigueiro ocurrió exactamente en la fase en que ésta era una formulación de la ideología burguesa de las mas consistentes en el panorama de aquéllas disponibles entre nosotros y con gran influencia sobre la intelectualidad nacional.

27 Trigueiro, Dumerval, "Un nuevo mundo, una nueva educación", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Río de Janeiro, MEC/INEP, No. 113, vol. 51, enero-marzo, 1969, p. 11.

28 *Ibídem,* p. 13.

29 *Ibídem,* p. 10.

30 *Ibídem,* p. 9.

31 *Ibídem,* p.15.

debería ser nuestro objetivo. Sin embargo, su construcción se confunde con la propia construcción de la Nación, en la cual él reserva a la educación un papel central: "dentro del contexto al que nos estamos refiriendo, cada uno se vuelve solidario, *socius,* de la gran empresa que es la Nación. Donde no haya ese sentimiento –de la Nación como empresa – no puede existir la percepción de la necesidad de la educación para todos".[32]

Sólo podemos percibir la importancia de la educación en la medida en que nuestro proyecto es la democracia y el desarrollo. Sin embargo, tal proyecto –y con él la educación permanente – tropezaría con los obstáculos creados por el hecho de que las élites dirigentes, "aferradas al pasado", negaban los recursos necesarios para la difusión de esa educación moderna no elitista, dirigida a la participación y a la solidaridad. El proyecto nacional se vería también perjudicado porque los "Estados modernos padecen de una tremenda inmadurez (!) cuando se niegan a hacer la opción educacional como opción política", colocando a la educación en el centro del proceso nacional.[33]

Así, Trigueiro revela una perspectiva muy común entre los educadores: un idealismo que se manifiesta en el enjuiciamiento moral de las instituciones (sin preguntarse acerca de su significado social ni vislumbrar cualquier problema al nivel de la teoría del Estado) y que invierte los términos del problema al colocar a la educación como motor de las transformaciones sociales.

La crítica a Trigueiro debe ser realizada como crítica de la ideología que informa su trabajo: el nacionalismo-desarrollista, la ideología formulada en el Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB) en los años 50. Hoy en día, hablar del ISEB puede parecer una acusación de subversión; en verdad, sin embargo, el ISEB subversivo fue exactamente el ISEB que –si no se superó – por lo menos abandonó la ideología que permea el trabajo de Trigueiro. El ISEB de los años 50, en el cual se teorizó la ascención de la burguesía industrial nacional al poder político, a través de una alianza electoral con las clases y el proletariado (en una estrategia que exigía la educación o por lo menos la alfabetización de las masas, en la medida en que existía la prohibición del voto del analfabeto), difícilmente podría ser caracterizado como subversivo, aun en la actualidad. El conflicto entre la sociedad moderna, industrializada, democrática, y la sociedad estática y tradicional, agraria y autoritaria, indicado por Trigueiro, corresponde claramente al núcleo del análisis isebiano que afirmaba la existencia de una oposición entre una burguesía industrial-urbana, interesada en el progreso, y una

32 *Ibídem,* p. 18.
33 *Ibídem,* p. 15.

burguesía agrario-comercial, debido a que sus intereses básicos eran, supuestamente, conflictivos. Ellas representarían respectivamente la nación y la antinación: la burguesía industrial autóctona se interesaría por la construcción de la Nación en cuanto nación moderna, con amplio mercado interno y democracia-parlamentaria, mientras que la burguesía agrario-comercial aliada de los intereses extranjeros, combatiría el "proyecto nacional" y, en consecuencia, la democracia burguesa y la educación anti-elitista que ella supondría.

No hay duda de que Trigueiro es tributario de la ideología isebiana, por lo menos en el momento en que escribió el texto en cuestión. Pero él no es un isebiano: él recoje de la ideología isebiana algunos aspectos y, en especial, aquellos que –dentro de un todo lleno de contradicciones y ambigüedades como el nacionalismo-desarrollista – se prestan a una lectura idealista o suponen una toma de posición metodológica ligada a la sociología tradicional. Así, él no se detiene en los análisis isebianos que utilizan el concepto de clases sociales, sino que prefiere la distinción parenteana entre masas y élites; se refiere varias veces a la realización de un "proyecto" común, nacional; se sirve aun de la expresión de Hélio Jaguaribe (Estado-Gerente) al criticar la expansión escolar como instrumento de una "solución gerencial";[34] el mismo lenguaje filosófico hegeliano no era extraño al ISEB, donde Vieira Pinto y Roland Corbisier lo utilizaron ampliamente al buscar justificar filosóficamente al nacionalismo-desarrollista. Finalmente, la perspectiva desarrollista del texto es bastante clara: la educación, en última instancia, debería ser un instrumento del desarrollo nacional, situándose éste y no la exploración del trabajo como punto crucial del análisis.

El hecho de que Trigueiro recoja solamente algunos aspectos del nacionalismo-desarrollista y no todo él parece desempeñar algún papel por el hecho de que defienda las posiciones "isebianas" en el inicio de 1967,[35] cuando la ideología isebiana ya había sido abandonada por la mayoría de sus adeptos. El ISEB se había vuelto más radical a partir de 1960, pero Trigueiro seguramente no era un simpatizante de los isebianos "jacobinos"; su perspectiva política se mantuvo estable, democrático-burguesa, hecho que también le impidió asimilar el lado au-

34 *Ibídem*, p. 15.

35 Restos de la ideología isebiana parecen poder ser identificados en muchos escritos a lo largo de los años 60 y aun en los años 70. Sin embargo, no se puede decir que después de la publicación de *Consciência e Realidade Nacional* de Alvaro Vieira Pinto en 1960, las publicaciones del ISEB se caractericen como nacionalismo-desarrollistas. Los principales teóricos isebianos (con excepción de Hélio Jaguaribe, tal vez) evolucionarán hacia posiciones muchas veces muy distantes del isebianismo de los años 50. Sin embargo, el sector educacional parece haber sido privilegiado con los "restos" de aquella ideología.

toritario del pensamiento del ISEB. Con ella podían sobrevivir en su obra diversos trazos que caracterizaron el isebianismo de los años 50, en cuanto expresión de la ideología burguesa, a pesar no sólo de la declinación de la influencia del nacionalismo-desarrollista sobre la intelectualidad brasileña, sino también de la constatación de que la interpretación de la realidad propuesta por los isebianos no encontraba sustento en la realidad empírica.[36]

A pesar de las críticas que formulamos al texto de Trigueiro, es necesario resaltar que su liberalismo también lo lleva a defender posiciones político-educacionales generosas, que están permeadas por el existencialismo en general, siendo el existencialista cristiano Paul Ricoeur[37] mencionado sustantivamente en su artículo.

El texto de Arlindo Lopes Correia sobre educación permanente fue publicado siete años después de la aparición del texto de Trigueiro y su perspectiva difiere profundamente de la de este último. A.L. Correia aborda el tema cuando ya era presidente del "Movimiento Brasileiro de Alfabetización" y lo hace dentro del marco de las discusiones en el área de la economía de la Educación. Correia parte de los postulados clásicos de la economía de la educación: la educación es un factor de crecimiento económico y el Estado debe atender a las exigencias de fuerza de trabajo calificada colocada por la economía, promoviendo programas y reformas educativas. Su argumentación es semejante a aquella utilizada por los economistas de los países desarrolados en sus hipótesis fundamentales, sus categorías, su vocabulario. Así, el autor defiende la educación permanente en función de la "mejoría de la calidad de vida de la población", un lugar común internacional que difícilmente puede servir de argumento en un país donde el salario real de los trabajadores bajó progresivamente en los últimos 10 años. El se refiere también a la necesidad de "modificar el sistema educativo en función de la evolución científica y tecnológica, que obliga a una sobre-calificación continua", de "responder a los problemas del ocio", de "facilitar la adaptación a nuevas experiencias en el mundo del trabajo, del consumo, de las relaciones entre generaciones", etc.[38]

[36] Véase, por ejemplo, Cardoso, F. Henrique, *Empresário industrial e desenvolvimento económico do Brasil,* 2a. edición, São Paulo, 1972. Véase, también, Santos, Teotônio dos, "Las inversiones extranjeras y la gran empresa en América Latina: el caso brasileño", Petras, James y Zeitlin, Maurice (ed.). *América Latina, ¿reforma o revolución?*, Buenos Aires, 1970.

[37] Trigueiro, Dumerval, "Un mundo nuevo, una nueva educación", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Río de Janeiro, MEC/INEP, núm. 113, vol. 51, enero-marzo, 1969, p. 14. El asunto, naturalmente, merece una consideración especial pues la influencia indirecta de Ricoeur sobre la intelectualidad pedagógica brasileña parece ser muy grande; sin embargo, esto supondría una investigación más amplia.

[38] Correia, Arlindo Lopes, *Education permanente. . . , op. cit.*

Por lo tanto, reproduce literalmente, los argumentos que los intelectuales de las sociedades desarrolladas encontraron en su realidad –profundamente diferente de la nuestra– para forjar el concepto de educación permanente. En las proposiciones del autor, encontramos entre otros mitos, aquél que indica la difusión de la idea de ahorro, de limitación voluntaria del consumo como medio de capitalización.[39]

Ahora bien, la acumulación de capital en cantidades suficientes para la industrialización no se hizo históricamente sólo (ni principalmente) por el ahorro individual resultante de la limitación del consumo, sino por la presión fiscal y por la acción del Estado, por la conquista y saqueo de otros pueblos, por el establecimiento de relaciones de dominación económica sobre otros países –especialmente a través de la exportación de capitales desde el final del siglo XIX y sus consecuencias no sólo económicas sino también político-sociales y culturales– y sobre todo por la explotación del proletariado nacional. Entonces, si recordamos que tal proposición debería constituir parte del contenido de una educación permanente a ser realizada por Mobral, debemos preguntarnos si acaso las personas a las cuales el programa está dirigido están en condiciones de ahorrar o aun de "transformar significativamente sus hábitos de consumo y de inversión", como pretende Correia. Esta es una idea que podría, hasta cierto punto, sensibilizar al trabajador del país desarrollado, penetrado por las ilusiones creadas y alimentadas por la ideología burguesa, siendo asimismo de ponerse en duda hasta qué punto la difusión de tales ideas interesa a los capitalistas de esos países, donde los salarios crecieron de manera de poder funcionar como renta creadora de demanda que asegura el retorno constante del capital variable al bolsillo del capitalista de modo tan rápido cuanto más rápidamente circulen las mercancías. Pero ¿qué futuro puede encontrar tal idea en un país, donde el salario de los obreros llega, en general, solamente a cerca de 1/10 del salario medio de un trabajador alemán o norteamericano y donde el costo de vida es tan elevado como en Alemania Federal o en los Estados Unidos?

Escrito en plena época del "milagro brasileño", el artículo expresa el estado de ánimo de la burocracia estatal en la época: el país crecía rápidamente, mientras su sector productivo se modificaba y diversificaba, diversificándose al mismo

39 *Ibídem*, p. 13. Cabe aquí, ciertamente, el comentario de Marx: "Afirmar, de modo genérico, que la acumulación se efectúa a costas del consumo, es sustentar un principio ilusorio que contradice la esencia de la producción capitalista, pues se supondrá que el fin y la causa propulsora de esa producción es el consumo, y no . . . la acumulación". Marx, Karl, *El Capital,* Río de Janeiro, Ed. Civilizaçao Brasileira, 1970, libro 2, vol. 3, p. 535.

tiempo la estructura ocupacional. Entonces, Correia concluía que no le era posible al sistema educativo acompañar tal evolución, proporcionando la fuerza de trabajo exigida por el "milagro brasileño": la solución estaba en la educación permanente, presentada como una transformación de enseñanza complementaria para adultos. Su propuesta es bastante concreta: se trataba de la integración de las redes escolar y profesional a través de dos mecanismos: el de la selección de la profesión y el de la enseñanza complementaria, de tal modo que su funcionamiento conjunto permitiera, a todo instante, la promoción educativa y ocupacional del individuo, sea preparándolo para el trabajo eficaz, sea permitiéndole retornar al sistema escolar.[40]

El acentúa, pues, el aspecto de formación de fuerza de trabajo necesaria a la industria de capital intensivo, la única que tiene necesidad de reciclaje de sus trabajadores. El reciclaje es –en resumen – el fundamento de su propuesta, hecho que puede ser reconocido cuando el autor caracteriza al futuro sistema de educación permanente como aquél en que la educación general ofrecida en las escuelas se conjuga con los esfuerzos de los organismos de educación profesional, con las empresas privadas y se apoya sobre los principios del "Training Within Industry" (TWI).[41]

De hecho, Correia propone el modelo norteamericano de transferencia de la formación profesional a las empresas y a las asociaciones privadas, en función de sus intereses inmediatos, dejando al Estado, naturalmente, la responsabilidad por la educación general. Esta solución permitiría al Estado enfrentar la falta de recursos para la educación y, al mismo tiempo, subtratar con aquéllos que están directamente ligados al capital privado la formación de los recursos humanos para el crecimiento económico. En última instancia, él propone una subsunción más directa de la educación a los intereses del capital. La utilización o no del concepto de "educación permanente" se vuelve entonces, una cuestión de moda. O tal vez –reconociendo que hay toda una tendencia entre los grandes nombres de la economía de la educación, como por ejemplo Friedrich Edding,[42] a ocuparse del tema de la educación permanente– podemos sostener la hipótesis de que trasladar el énfasis puesto sobre la planeación educativa hacia la educación permanente representa un intento por camuflar el fracaso de los métodos de pla-

[40] *Ibídem*, p. 9.
[41] *Ibídem*, p. 9.
[42] Compárense, por ejemplo, las posiciones de Friedrich Edding –sin duda el más famoso de los economistas alemanes de la educación– expresadas en su libro de 1963 (*Okonomie des Bildungswesens,* Freiburg) con aquéllas de sus "Ansatze zum bildungspolitischen Umdenken", Edding, Friedrich y Brecher, Hamm, *Reform der Reform,* Koln, 1973.

neación educativa a través de su sustitución por una nueva ideología. Sin embargo, si Correia reduce la educación permanente a su dimensión propiamente económica, no se olvida, con todo, de completarla con la "promoción cultural", "desarrollo comunitario", etc. ¿Cuáles serían los objetivos de tal complemento? Según el autor, el objetivo principal sería "volver conscientes a las comunidades de su papel en el dominio educativo", limitando así su conciencia social a los "intereses superiores de la nación y de la seguridad nacional".[43]

Si él repite el objetivo idealista de la "sociedad educativa", esclarece lo que de hecho quiere decir cuando define a Mobral como "el instrumento de renovación que actuará sobre los demás componentes del sistema social brasileño que se perfeccionó rápidamente bajo la égida de la revolución de 1964;[44] a Mobral cabría, pues, realizar esa "sociedad educativa" a través de la educación permanente. Esta aparece finalmente en su dimensión política como parte de una tecnología social que permite la movilización y la manipulación política de las clases a que se destina.

Retomaremos algunos aspectos del análisis de Correia en otra parte de este trabajo. Aquí queremos únicamente llamar la atención acerca del hecho de que los dos autores nacionales seleccionados atestiguan simplemente que en la educación permanente caben cosas tan dispares que el concepto termina desbidujándose.

IV. EL INTERMEDIARIO

Entre las traducciones y la escasa producción local se colocan los libros de un personaje central en la historia de la difusión del concepto de educación permanente en Brasil: Pierre Furter, filósofo y pedagogo suizo que vivió en Brasil en la primera mitad de la década de los años 60. Gracias a él, Brasil puede ciertamente colocarse hoy entre los países del mundo (especialmente del mundo subdesarrollado) donde más se habla de educación permanente. Y esto no es sólo producto de la penetración de sus libros, que lograron sucesivas ediciones, sino también de su influencia personal, mantenida aun después de su regreso a Europa a través de la actuación de un grupo dinámico de personas que, seducidas por sus ideas, ejercen una considerable influencia en la orientación de los cursos destinados a la formación de profesionales de la educación a todos los niveles, especialmente en Río de Janeiro.

[43] Correia, Arlindo Lopes, *Education permanente, op. cit.*, pp. 49-51.

[44] *Ibídem*, p. 52. En verdad desde el inicio del texto tales intenciones se explicitan cuando él reconoce en la educación un factor importante en la manutención "de niveles convenientes de seguridad individual y colectiva", pp. 5-6.

Los factores que facilitaron la influencia de Furter sobre los pedagogos nacionales en la segunda mitad de la década de los años 60 merecen algunas consideraciones. El momento en que Furter lanzó sus dos primeros libros (a fines de 1966) presentaba características muy específicas. Por un lado, se constataba cierto vacío en la bibliografía pedagógica nacional, dado por una situación de cada vez más escasa producción de los educadores vinculados al movimiento renovador, y de la incapacidad de los nuevos elementos interesados en el tema de teorizar sobre él; por otro lado, el encerramiento de los movimientos de educación popular surgidos a partir de 1960 en todo el país privó a toda una nueva generación de personas orientadas hacia cuestiones educativas de una praxis educativa tan desordenada como gratificante. La angustia y la impotencia resultante de la nueva situación colocó a esos elementos ante la necesidad de reflexionar sobre su práctica educativa anterior (o intensificó tal preocupación entre aquéllos que ya la sentían antes) y sobre los acontecimientos políticos que impedían su continuidad. Así, se creó cierta disponibilidad para la lectura de cuantos propusieran una reflexión sobre problemas educacionales o presentaran una crítica sistemática o coherente de la educación existente. Dentro de ese cuadro surgieron los 3 autores más populares en los círculos pedagógicos brasileños en los últimos años: Lauro de Oliveira Lima (con la crítica del sistema educacional existente a partir de una perspectiva liberal), Paulo Freire (con la presentación de las bases teóricas de su método en *Educación como práctica de la libertad*) y Pierre Furter, pedagogo de marcada formación existencialista y que participó de los movimientos de educación y cultura popular en la región nordeste del país en el periodo inmediatamente anterior a marzo de 1967.

Furter introduce en 1966 el tema de la educación permanente cuando ya se había instalado en Río de Janeiro como especialista de la UNESCO, y prepara su dos primeros libros a partir del curso de filosofía de la educación que impartió en 1964/65 en Saõ Paulo, dentro de la programación del Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina. El inserta la discusión del tema en un contexto de reflexión amplio –que incluye el abordaje de temas como el humanismo, la ideología, la utopía, la crisis, la planeación y también la cultura popular y el desarrollo cultural– obteniendo el éxito que se podría prever: en medio de la poca preparación generalizada en los ámbitos pedagógicos nacionales, surgía finalmente alguien que aunque (¿o además de?) extranjero, había tomado parte de nuestra experiencia pedagógica de los últimos años y abordaba problemas que eran percibidos por los educadores nacionales apenas de modo confuso. Escribiendo en buen estilo y en un discurso coherente, él dio forma verbal a una serie de cuestiones que muchos apenas vislumbraban: leer sus libros, por más sinté-

ticos que éstos fueran, era un descubrimiento; significaba verificar que la pedagogía se relacionaba con todo, que no era posible encontrar respuestas a nivel pedagógico sin encontrarlas antes a otros niveles, que la discusión pedagógica implicaba la discusión del todo social. Sin embargo, al formalizar las cuestiones él impuso su manera de percibir la realidad y sus problemas a grupos que –con un poco más de preparación teórica– tal vez pudiesen captarlos de otra manera. En ese sentido, él forjó parte de la "mentalidad pedagógica" de nuestros días en Brasil.

El análisis sistemático de los libros de Furter exigiría un trabajo más amplio. Sin embargo, siendo su papel tan importante entre nosotros en lo que concierne a la educación permanente, y siendo el asunto tratado dentro de un contexto temático amplio en su obra, intentaremos –por lo menos– llamar la atención acerca de los aspectos que nos parecen más relevantes en su trabajo.

Lo que Furter propone en su primer libro, o sea, la reflexión sobre la acción pedagógica, coincidía –como ya indicamos– con la necesidad sentida de muchos interesados en educación. La práctica pedagógica del periodo anterior, especialmente aquella concerniente a la educación de los adultos, precisaba ser reflexionada; algunos, queriendo adaptarse a las nuevas condiciones, buscaban en esta reflexión elementos teóricos que sirvieran a la nueva orientación de su práctica educativa; otros veían la experiencia educativa anterior como fuente de grandes enseñanzas que no fueron suficientemente digeridas por falta de una reflexión que se procesara al mismo tiempo que la práctica educativa en los diversos movimientos. Había, pues, que realizarla *ex-post,* como preparación para una futura reorientación político-pedagógica, cuando cambiasen las condiciones políticas (algo que, en la época, se creía que ocurriría en poco tiempo). Furter parece haber asumido, en 1966, la posición de muchos de aquéllos para los cuales escribía, justificándolos: la reflexión, el repensar, debe venir realmente después de la acción pedagógica, como distanciamiento crítico de la acción que permite reformularla. El no afirma que la acción no está basada en una teoría (aunque implícita), ni que la reflexión simultánea es imposible, pero defiende la idea de que esta reflexión ocurre principalmente después de y no junto con. Tal vez la segunda hipótesis fuera más justa, pero ciertamente la primera confortaba mejor la conciencia de los interesados.[45]

[45] Furter, Pierre, *Educación y reflexión, op. cit.,* p. 26. La necesidad de reflexionar sobre la práctica educativa ya era sentida y discutida especialmente a partir de 1962 por sectores católicos de izquierda moderada y otros, en conexión con la idea de lo que sería el verdadero "radical". Paulo Freire expresa tal preocupación en *Educación como práctica de la libertad,* definiendo en 1965 al radical como aquel que "rechaza el activismo y somete su acción a la reflexión", p. 51.

La reflexión y la utopía son los dos temas centrales del trabajo, mencionados únicamente por las preocupaciones existencialistas clásicas: el hombre como ser temporal, la comunicación, la intersubjetividad, el diálogo, el encuentro con el otro, la libertad humana (y los problemas colocados en ella por la planificación). Digamos de paso que el existencialismo se había constituido no sólo en una de las más significativas corrientes filosóficas defendidas en Brasil,[46] sino que, en aquel periodo específico, se había transformado en una "de las mayores tentaciones de la juventud" entre nosotros,[47] lo que aseguraba gran éxito a una discusión de la educación que lo tuviera como marco de referencia.

En relación a la utopía, Furter adopta la posición de uno de los autores más influyentes en Brasil desde los años 50: Karl Mannheim. "Un estado de espíritu es utópico, dice Mannheim, cuando es incongruente con el estado de realidad dentro del cual ocurre";[48] es una orientación que trasciende la realidad, que "rompe las amarras del orden existente", que orienta la contra-actividad de manera de transformar la realidad histórica existente en otra realidad.[49]

Así, la utopía expresaría el deseo de cambio. Tales definiciones podrían prestarse a una interpretación radical por parte de los lectores que desconocen el contexto teórico y las posiciones políticas en función de las cuales el autor húngaro desarrolla sus ideas sobre la importancia social de la utopía; pero el propio Furter –aunque deje abierta tal posibilidad cuando trata de la utopía en general – se encarga de eliminarla cuando lleva la reflexión al terreno propiamente pedagógico. "Cada vez que el educador reflexiona sobre su acción y, por lo tanto, pondera las repercusiones de un cambio en la educación, afirma Furter, realiza de hecho una utopía. Es por eso mismo que el pensamiento utópico está tan relacionado a la reflexión pedagógica. Con el surgimiento de las técnicas de planificación, lo que aún era aproximativo y subjetivo se tornó en un instrumento eficaz de transformación."[50]

La utopía no ganó concreción y el instrumento de su realización (la planificación) así como su última finalidad (el cambio) podían servir a todos: todos están interesados en el cambio, siempre que no se cometa la imprudencia de preguntar cuál cambio. En los años 60 ya se había agotado la discusión sobre el

46 Véase, a ese respecto, Jaguaribe, Hélio, *La filosofía en Brasil,* Río de Janeiro, MEC/ ISEB, 1957.

47 Detrez, Conrado, "Existencialismo y juventud brasileña", *Revista Paz e Terra,* Río de Janeiro, año I, núm. 3, 1967, p. 111.

48 Mannheim, Karl, *Ideologia e Utopia,* Río de Janeiro, Zahar, 1968, p. 216.

49 *Ibídem,* p. 219.

50 Furter, Pierre, *Educaçao e Reflexao, op. cit.,* p. 42.

intervencionismo estatal restricto, de tal modo que todos ya estaban interesados en alguna forma de planificación. La evolución de los hechos también mostró que, al contrario de lo que muchos esperaban, el gobierno militar también estaba interesado en el cambio en la medida en que éste significaba la definitiva consolidación del capitalismo en el país, estaba interesado también como todos sabemos, en ciertas formas de planificación. El cambio se efectuaría a través de canales determinados por la tecnocracia encargada de planificar, como si la planificación fuera neutra, evadiéndose así el problema del poder y de la confrontación entre clases sociales con intereses contrarios. Bastaría planear una educación para el cambio de acuerdo con un estado de espíritu utópico, para encontrarnos ya en la dirección correcta.

En ese marco es que surge la educación permanente en la obra de Furter: ella respondería, para él, al hecho de que el hombre es un ser inacabado, que tiende a la perfección; en consecuencia, la educación se vuelve un proceso continuo que sólo termina con la muerte.[51]

La práctica de esta educación continua debe ser objeto de nuestra reflexión, y la utopía la orienta –se supone– ya que para el autor "la educación, fundamentalmente, no es conservadora, porque –así– sería imaginar que el ideal es la situación actual".[52]

La educación, en cualquier caso, traería el germen del cambio, volviéndose por eso instrumento de realización de la utopía. La consecuencia de pensar en la educación permanente a partir de una antropología filosófica impregnada de existencialismo, como lo hace el autor, es subsumir las funciones sociales de la educación al carácter continuo de la maduración humana. En lugar de pensar la educación (permanente o no) en cuanto proceso determinado por las necesidades de reproducción global de la sociedad, él la piensa como proceso cuyas instancias decisivas se encuentran en la biología y en la psicología.

En *Educaçáõ e Vida* persiste la orientación dominante en *Educaçáõ e Reflexión,* el existencialismo aparece con nuevos ropajes en la valorización de la crisis como momento fructífero o en la idea de "proyectos",[53] por otro lado la reflexión adquiere tonalidades más ligadas a la UNESCO (mundo planetario, explosión demográfica, explosión escolar, diálogo entre civilizaciones, etc.). Sin embargo, Furter aclara mejor en este libro su perspectiva política. Por un lado, recurre al marxista Ernest Bloch para fundamentar su actitud optimista,

51 *Ibídem,* p. 67.

52 *Ibídem,* p. 74.

53 Idea, a propósito, muy popular entre los isebianos, casi todos ampliamente influidos por el existencialismo.

esperanzada frente a la realidad; por otro lado, se coloca contra los cambios radicales, afirmando que la educación no debe ser una "aventura soñada por irresponsables" que pretenden "una liquidación seguida de una nueva construcción", sino que debe ser tarea de hombres que miren críticamente el pasado y la tradición.[54]

La ambigüedad del texto no permite descubrir concretamente quiénes serían tales vándalos. Pero la alternativa para tan abstractos enemigos sería una reforma que tendría como objetivo último "formar un mundo a imagen de la modernidad".[55]

Furter critica la "mera modernización", pero el "ser moderno" por él definido permanece tan impreciso que, no colocando el autor en cuestión el modo de producción vigente, la modernización termina confundiéndose con la modernización capitalista.

Pero la esperanza que debe informar la construcción de un mundo moderno es, como dijimos, apoyada en la obra de Bloch. El complicado estilo literario de Bloch ciertamente contribuye para volver confusas o vagas muchas de sus frases. A pesar de eso, su perspectiva marxista es clara. La esperanza blochiana es la esperanza de vivir sin amos y sin explotación; en ese sentido él pretende una "anticipación exacta, utopía concreta" que se vincula al realismo frío.[56]

El análisis de la realidad que lo expresa es aquel efectuado por Marx y Lenin, ambos ampliamente mencionados por Bloch: "Sólo con tal análisis, afirma él en *Das Prinzip Hoffnung,* sólo a partir de tal perspectiva se da la consoladora

[54] Furter, Pierre, *Educação e Vida, op. cit.*, pp. 62-63.

[55] *Ibídem,* p. 59. Como en la época en que Furter escribió *Educaçáõ e Vida,* así como en el periodo inmediatamente anterior a 1964, los anarquistas no constituían un agrupamiento político significativo en la vida brasileña ni consta que los demás grupos revolucionarios presentes en la lucha política del periodo hubieran adoptado una perspectiva "terrorista y desesperada", consideramos que la indicación hecha por el autor en la más consistente de sus obras (*Dialéctica da la Esperança,* Río de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1974) –escrita algunos años después de los 2 libros que ya criticamos– no aclara mucho sobre la referencia de 1966. Dice él en 1974: "No es verdad que la Revolución abroga para mejor inaugurar otro tiempo. Esta es una concepción anarquista de la Revolución, esto es: terrorista y desesperada", p. 55. Ciertamente que los grupos brasileños anteriormente mencionados no estaban a la espera de agotar todas las posibilidades (¿de reforma?) para entonces "reconsiderar radical y globalmente la situación entera" y proponer nuevas perspectivas, simplemente porque ellos veían el problema de la revolución –ciertamente– de manera diferente de la del filósofo y pedagogo suizo.

[56] Bloch, Ernest, *Das Prinzip Hoffnung,* Frankfurt/M, Sunhrkamp Verlag, 3 vol, p. 1619.

comprensión del mundo que es el marxismo y que no es por eso mismo algo contemplativo sino una orientación para la acción".[57]

Este análisis "del más frío detective (pero) que toma en serio los sueños"[58] es el fundamento de la esperanza en Bloch; el marxismo es también para Bloch la "utopía social concreta, la unión teoría-praxis capaz de transformar dialéctica-económicamente el mundo".[59]

Por eso mismo, la referencia a Bloch en la defensa que Furter hace de la esperanza, parece contribuir más a confundir que aclarar la posición y aun las ideas del autor, en la medida en que Bloch se ve insertado en un contexto que nada tiene en común con el marxismo. Las consecuencias que Furter extrae de la reflexión blochiana poco tienen que ver con el propio Bloch, pues no indican una transformación más profunda de la realidad, como –a propósito– sería imposible meramente a través de los canales educativos. En verdad, la esperanza apoyada en Bloch se conecta con la preocupación con la temporalidad: el tiempo existe, podemos tener esperanzas, debemos ser optimistas porque el futuro está por llegar. Aunque Bloch aparezca explícitamente mencionado 9 veces en el capítulo 4 de *Educaçáõ e Vida,* parece ser la obra del pensador protestante Paul Ricoeur –más bien que la de Bloch– la principal fuente en que se inspira la esperanza de Furter. En su libro de 1969, *Les conflits des interpretations,* afirma Ricoeur que el esencial del presente sería "el diálogo entre una teología de la esperanza y una filosofía de la razón";[60] pero esta idea ya está presente, de cierto modo, en *Historia y Verdad* (publicación francesa de 1955), en cuyo prefacio él destaca la importancia del "todavía no" y afirma que "el impacto filosófico de la esperanza es el propio comportamiento de la reflexión".[61]

¿No merecería la obra de Ricoeur, con toda su riqueza, recibir en este caso una mayor referencia explícita?

La totalidad de los libros de Fuerter se coloca ciertamente mucho más próxima de Ricoeur que de Bloch. Este tiene como objetivo la revolución social,

[57] *Ibídem,* p. 1621.

[58] *Ibídem,* p. 1621.

[59] *Ibídem,* p. 1621. Véanse también, las páginas 1627-1628. Que Furten conoce suficientemente la obra de Bloch lo demostró en el mencionado libro *Dialéctica da Esperança.* Lo que refutamos aquí es que su perspectiva política y teórica sea próxima de la de Bloch, lo que torna en el mínimo extraño la utilización de "aspectos" de la obra del filósofo alemán para servir de fundamento a una parte de su reflexión sobre la educación.

[60] Ricoeur, Paul, *Les conflits de interpretations, essais d'hermeneutique,* París, Ed. du Seuil, 1969, p. 404.

[61] Ricoeur, Paul, *História e Verdade,* Río de Janeiro, Ed. Forense, 1968, p. 16.

mientras el otro proclama la necesidad de una reforma, la importancia de la voluntad y el papel del hombre no-violento. Para Furter, si la revolución social no es posible, es posible ofrecer a la juventud la oportunidad de prepararse para "enfrentar las perspectivas infinitas del mundo actual".[62]

Una educación que realizara semejante preparación ya sería para Furter una educación democrática y liberadora. La educación sería liberadora, afirma, porque es su función "difundir, aclarar y contribuir para el orden que pretendemos dar en nuestro tiempo al mundo";[63] cuál en ese orden el autor no lo aclara, pero en su reflexión no entran temas como la sociedad de clases, el Estado como instrumento de la clase dominante, la educación como medio de reproducción social, entre otros. Los problemas quedan formulados y sus respuestas deberían ser buscadas en la antropología filosófica como interpretación del destino humano que tiene, hoy, la temporalidad como categoría central de la reflexión.

Sin embargo, lo que era nebuloso en esta reflexión general se vuelve más concreto porque el objetivo final es la reflexión sobre la educación. Se verifica entonces que no vamos a pensar el proyecto social (del cual dependería el proyecto educacional), pero directamente el proyecto educativo: él se expresaría por un "espíritu de planificación". "Planificar -dice Furter - es rehusarnos a ser los objetos del progreso para organizar nuestro presente de tal modo que permita el surgimiento de un futuro acorde con nuestras esperanzas".[64]

Bastaría planificar (trátase aquí de la "planificación democrática" mannheimiana, pues el autor aclara que no se refiere a la "planificación socialista, totalitaria") para obtener la solución de los problemas; no es la lucha, sino la planificación la que se configura como instrumento de transformación de las sociedades: los tecnócratas toman el lugar de los revolucionarios. Además, se trata de la planificación de la educación, suponiendo que ésta sea fundamentalmente un instrumento de cambio.

Llegamos entonces a la educación permanente. Al mundo de la planificación, planetario, en el cual asistimos a la explosión demográfica y escolar, la educación que le corresponde es una educación permanente. Ella respondería a las exigencias de la antropología –que reconoce al hombre como ser inacabado, en el plan filosófico, y que verifica que, en nuestros días, él vive más y está en proceso permanente de maduración – y al concepto socioeconómico de desarrollo rápido. En síntesis, debemos tener la esperanza de construir el futuro como de-

62 Furter, Pierre, *Educaçáo e Vida, op. cit.*, p. 29.
63 *Ibídem*, p. 31.
64 *Ibídem*, p. 60.

seamos a través de la planificación de una educación permanente que contribuya al desarrollo socioeconómico y a la democratización.

Antes de sugerir medidas concretas que propiciarían una educación permanente –y que están bastante próximas de aquellas propuestas por los demás autores de la UNESCO (como Deléon o Schwartz), posibles de ser puestas en práctica en cualquier tipo de sociedad desarrollada o subdesarrollada–, Furter busca definir la educación permanente e indicar su importancia a varios niveles. Así, ésta sería "una concepción dialéctica de la educación, en un doble proceso de profundización tanto de la experiencia personal como de la vida social global, que se traduce por la participación efectiva, activa y responsable de cada sujeto relacionado, cualquiera que sea la etapa de la existencia que él esté viviendo".[65]

Tal definición, que se apoya firmemente en la sociología de la educación y en propuestas educacionales de Karl Mannheim,[66] transforma la educación permanente en un instrumento de democratización, implicando, pues, una educación política cuyos postulado y objetivos Furter no explicita. Por otro lado, la educación permanente –como fuente y fundamento de una transformación profunda del sistema de enseñanza–[67] debería constituirse en un factor que impulsara el desarrollo socioeconómico: estaría asociada al *take-off* de los países subdesarrollados, en la medida que atendería a la necesidad de elevar el nivel científico y tecnológico de la nación, en que prepararía al hombre como productor, como consumidor y como creador y en que respondería a la necesidad social de la mutación y formación polivalente, creadas por la automatización. Dejaremos para después la discusión de la relación entre educación permanente y el take-off; sin embargo, vale la pena destacar desde luego que el autor coloca juntas las necesidades del *take-off* y de la automatización, debiendo la educación permanente atender a ambas. Ahora bien, en ningún momento Furter analiza o proporciona indicaciones acerca de las características o exigencias de la estructura productiva de los países subdesarrollados que la educación permanente debe atender; tampoco levanta la idea de coexistencia, en esos países, de diversas edades económicas dentro de una misma estructura productiva. De esta manera,

65 *Ibídem*, pp. 136-137.

66 Especialmente con aquellas ideas expuestas en *Freedom, power and democratic planning*, London, 1951. La educación en pequeños grupos dentro de los cuales se realizaría la sistematización de la experiencia social de los participantes como preparación para la democracia, conectándose con la idea de mundo en transición y de la planificación democrática.

67 Furter, Pierre. Educaçáo e Vida, op. cit., p. 136.

la mezcla *takeoff*/automatización (y sus respectivas exigencias al nivel de la educación) aparece como algo bastante contradictorio: en última instancia la educación permanente sirve a cualquier sociedad, a cualquier economía, a cualquier forma de vida política.

Sin embargo, Furter continuó con su preocupación por el tema de la educación permanente en los años siguientes, resultando de ello su libro *Educaçáõ permanente e desenvolvimiento cultural,* publicado casi una década después de los dos libros aquí mencionados.[68] Sin embargo, su reflexión en este libro se aleja en muchos aspectos de aquella por nosotros criticada; deja casi enteramente a un lado sus preocupaciones en el área de la antropología filosófica –que constituía anteriormente la base sobre la cual era pensada la educación– y restringe sus consideraciones propiamente filosóficas; la nueva base de su reflexión sobre la educación permanente es la antropología cultural. En este libro Furter pretende pensar específicamente el significado de la educación permanente en los países subdesarrollados, apoyado sobre su vivencia de la realidad latinoamericana en general y brasileña y venezolana en particular. En conexión con tal pretención es que su libro se permea de formulaciones positivas que merecen ser resaltadas: entre ellas, el violento ataque al prejuicio contra el analfabeto, la denuncia del trabajo realizado por los peritos internacionales que, con frecuencia, actúan, de forma consciente o no, como agentes de una política neo-colonialista, la defensa de la democratización de la vida cultural, etc. Su perspectiva política no se modificó; sin embargo, creció su creencia en el poder de la planificación. Se asocia a estas características el hecho de que en su pensamiento la educación permanente adquiere mayor concreción (especialmente en el cap. 4): él piensa concretamente en la organización de la educación permanente, recordándose bastante el tipo de trabajo desarrollado por Archer Deléon o por B. Schwartz. En este sentido, su nuevo libro revela más claramente que los otros su vinculación con la UNESCO.

La preocupación básica que orienta el desdoblamiento de *Educaçáõ permanente e desenvolvimiento cultural* no se refiere a la continua maduración humana sino al desarrollo socio-económico y cultural. El objetivo sería la construcción de una sociedad industrial moderna; ¿contribuiría para tal objetivo la alfabetización generalizada? Esta sólo tendría sentido, dice Furter, "si se desea que el conjunto de la población participe del desarrollo de un país en dirección a una sociedad industrial".[69]

[68] Furter, Pierre. *Educaçáo permanente e desenvolvimento,* Petrópolis, 2a. ed., Ed. Vozes, 1975.

[69] *Ibídem,* p. 66.

El problema fundamental sería tornar la alfabetización en un instrumento de cambio social provocado lo que sólo podría ocurrir si ésta respondiera a las aspiraciones y expectativas de los anfalbetos, de manera de constituirlos en agentes de transformación social. Tal evolución suponía la ruptura de los lazos de dependencia personal de los analfabetos, su afirmación como personas autónomas y conscientes que contribuyen al desarrollo. Aquí Furter pretende pensar el problema del desarrollo a dos niveles (el personal y el de la sociedad nacional) conectando los dos al pensar en la dependencia. Pero no se trata aquí de utilizar la llamada "teoría de la dependencia" para entender la realidad del subdesarrollo; se trata de pensar la dependencia a nivel psicológico (del niño o adolescente en relación al adulto, del alumno en relación al profesor) y cómo vencerla a través de la intervención educativa: la perspectiva de la andragogía sería exactamente la de promover la autoeducación de cada individuo, siendo la educación "un proceso en que cada uno aprende a formarse y a informarse a fin de transformarse y transformar el mundo".[70]

La dimensión política de esta concepción de dependencia se restringe a la indicación de que el mismo proceso ocurriría en la relación élites/masa o pueblo,[71] y de que el concepto se aplica también a las relaciones entre las naciones. El desarrollo cultural aparece como un instrumento para romper la dependencia existente en las relaciones élites/masa, en la medida que integra esta última en la vida nacional con el objetivo de acelerar el desarrollo socioeconómico. Pero también las relaciones tradicionales de dependencia entre las naciones deberían ser afectadas, transformándose "el carácter actual de dominio en una nueva relación de reciprocidad": la dependencia se volvería interdependencia, algo que supone la transformación recíproca.[72]

Ciertamente, admite él, tal proceso traería consigo conflictos; pero ellos serían necesarios para la "institucionalización del desarrollo". En síntesis: es-

[70] *Ibídem,* p. 69. El problema de la superación de la dependencia psicológica y moral constituye, a propósito, uno de los temas centrales del trabajo de Furter, cuya tesis abarca, desde una perspectiva existencialista, la problemática de la adolescencia como etapa de transición entre la heteronomía moral de la infancia y la autonomía moral del adulto. Véase, Furter, Pierre, *Juventud y tiempo presente,* Río de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1967.

[71] También en Furter la distinción entre masas y élites entra en lugar de las clases sociales.

[72] Furter, Pierre, *Educaçáõ permanente, op. cit.,* p. 86. Se lee más adelante: "El dominio... puede ser definido como una relación de no reciprocidad en que un agente está en condiciones de influenciar, controlar, manipular y explotar el procedimiento del otro... La no reciprocidad del dominio niega el propio valor de formación humana, porque ignora hasta el interés mismo de un esfuerzo de transformación recíproca" (p. 87).

tamos frente a una posición anti-colonialista que considera necesario para el desarrollo de países subdesarrollados su afirmación como nación; solamente ella posibilitaría la institución de mecanismos de planificación necesarios al desarrollo social. También estamos frente a una crítica de la dominación y del colonialismo inspirada en el existencialismo, tal como se desarrollara en Francia a fines de los años 50 e inicio de los años 60 y que, entre nosotros, encuentra en Vieira Pinto una expresión de las más consecuentes y sistemáticas: el proceso de crecimiento personal es transpuesto para el plan de la nación.[73]

El análisis y las proposiciones de Furter no implican necesariamente el cuestionamiento al modo de producción capitalista, a pesar de la mención a Marx al comienzo de la 2a. parte del libro. El autor se muestra fundamentalmente a favor de la democratización y de la planificación; pero si tiene algo contra las estructuras de producción y de poder vigentes en los países latinoamericanos, no lo hace explícito y su análisis no conduce necesariamente a una conclusión anti-capitalista, por ejemplo, en la medida en que se mantiene en un plan nebuloso y ambiguo. Defiende básicamente el desarrollo nacional de los países del Tercer Mundo y la utilización de la planificación; ahora bien, pensar la planificación del desarrollo cultural y de la educación permanente implica la aprobación por parte

[73] Esta "reducción" del existencialismo al plan de la nación como instrumento del nacionalismo en el Tercer Mundo fue realizada de forma sistemática y radical por Vieira Pinto en *Consciencia e realidade nacional, op. cit.* Furter deja claro que él también sigue por este camino al afirmar: "Ocurre, en el plan de las naciones, aquello que es verdadero en el destino individual: la esperanza, fuerza motriz esencial a cualquier desarrollo humano, nace de la conscientización de la carencia, de la limitación y de la imperfección conjugada a la voluntad de enfrentarlas a fin de transformar la realidad, para que el desarrollo de cada hombre sea posible de manera continua y permanente" (Furter, Pierre, *Educaçáo permanente, op. cit.*, p. 84). En el plan de las naciones sería la formación de una conciencia nacional, en cuanto conciencia de sus características propias, de sus carencias, y la voluntad de vencerlas reafirmando las peculiaridades nacionales que permitiría superar el subdesarrollo; esto supondría un "proyecto nacional" para cuya realización sería necesaria la participación consciente de toda la población, tal como imaginaban los teóricos isebianos. Dice Furter que en el plan del desarrollo político es "donde se elabora la conciencia nacional que expresa la unidad o, por lo menos, la convergencia de un proyecto en el que deben participar todos los miembros de una nación" *(Ibídem,* p. 74). En un contexto en el cual no cuestiona el modo de producción capitalista debemos concluir que la propuesta del autor es la del capitalismo autónomo, de la modernización y del progreso nacionales que unifica y reconcilia todas las clases en un único "proyecto" que se coloca por encima de ellos. El carácter modernizador de su "proyecto" se torna más claro cuando define las directrices básicas de la educación permanente colocando entre ellas la preparación del hombre como creador e innovador, "permitiéndole la auto-expresión en el proceso de modernización" *(Ibídem,* p. 114).

de la política global de las fuerzas que controlan el aparato del Estado y, como no es explícito su cuestionamiento al capitalismo (sino solamente de los aspectos dependientes de tal modo de producción), su reflexión termina por ser asimilada por sectores de la burocracia estatal con pretensiones nacionalistas también en países como el nuestro, sirviendo de apoyo al autoritarismo. Dice Furter: "El desarrollo cultural es un conjunto de intervenciones culturales, sucesivas y continuas que provocarán una modificación *–considerada positiva y valorizada por los responsables de la vida nacional* (subrayado nuestro) – del universo simbólico que abarca tanto los intereses, las representaciones como los valores de las diversas poblaciones de la nación, a fin de transformar en riqueza los recursos mentales y físicos de los hombres disponibles. Será planificado en función de ciertos criterios definidos según objetivos del desarrollo."[74]

El desarrollo cultural pasa a poder ser manipulado de arriba hacia abajo en función de un objetivo mayor que es el desarrollo nacional, sin que se cuestione el problema de la explotación del trabajo ni la estructura de clases.

El posible apoyo al autoritarismo encontrado por los burócratas en el libro de Furter se ve minimizado por su defensa simultánea de la participación popular en el desarrollo de la democratización política y cultural. La vida cultural debería ser planificada, pero los mecanismos de esta planificación deberían prever el diálogo del público con los organizadores de la vida cultural, de manera de combatir las resistencias al cambio. La educación permanente estaría íntimamente asociada con la aceptación del cambio acarreado por el desarrollo como un dato esencial de la realidad: "La educación permanente es el aprendizaje continuo de un estilo de vida adecuado a una sociedad que se considera, ella también, en permanente transformación y en constante desarrollo."[75]

La cuestión fundamental es, por lo tanto, el cambio, necesario para lograr el

[74] *Ibídem,* p. 96. La oscilación entre una posición autoritaria y una posición favorable a la expresión y participación populares a nivel político y cultural, y la ambigüedad a que tal oscilación conduce, era notoria entre algunos teóricos del nacionalismo-desarrollista, especialmente en Vieira Pinto. En Furter esto se manifiesta en medio de un tipo de formulación nacionalista (anti-colonialista) y desarrollista; él pregunta, por ejemplo: "¿cómo se podrá crear el consenso indispensable a un proyecto nacional tornando posible al mismo tiempo una cultura popular?" (*Ibídem,* p. 103). Si tiene razón María Sylvia de Carvalho Franco (*O Tempo das Ilusões,* CEDEC, Saõ Paulo, 1976) sobre el viceral pero disfrazado autoritarismo isebiano (que hablaba de la necesidad de consenso para un proyecto nacional), tal vez debamos interpretar la pregunta de Furter como la expresión de un dilema básico en su obra: ¿cómo ser autoritario sin impedir la expresión del "pueblo" en el plano de la cultura?

[75] *Ibídem*, p. 100.

objetivo de construcción de una sociedad industrial: para pensar en cómo promoverla junto a la población a través de una educación permanente es necesario, efectivamente, apoyarse ampliamente en los conocimientos acumulados por la antropología cultural en lo que concierne al análisis de la resistencia al cambio. Tal temática, dicho sea de paso, era muy popular entre pedagogos y asistentes sociales en la segunda mitad de la década de los años 60 en Brasil, sirviendo de base para el trabajo de desarrollo comunitario especialmente en el nordeste.

Por otro lado, Furter entra en la discusión sobre lo que sería difundido por los programas de desarrollo cultural, como lo hace Touraine. Tal como éste, Furter valoriza las modernas técnicas de comunicación como instrumentos del desarrollo cultural: la radiodifusión, la televisión, la instrucción programada, las computadoras, etc. Sin embargo, al contrario de Touraine que pretende la difusión de una cultura producida centralmente (viendo todo lo demás como folclor), Furter ve la necesidad de establecer "un nuevo modo de comunicación entre la cultura más elaborada de la sociedad nacional e internacional y la cultura tal como es vivida por las diferentes poblaciones",[76] la "cultura popular", las expresiones populares de la cultura nacional. En tal reflexión se refleja ciertamente la experiencia del autor como observador participante de los movimientos de la cultura popular brasileña de la primera mitad de los años 60: sin presentar propiamente una solución para el problema de tal comunicación, él indica la necesidad de encontrar un punto de equilibrio entre las posiciones extremas que se debatieron en aquel periodo. Por un lado, se colocaban aquéllos que (como los elementos del Centro Popular de Cultura de la Unión Nacional de los Estudiantes) veían la educación popular como instrumento para la transmisión de una teoría peseída por una vanguardia revolucionaria; por otro, aquellos que pretendían extraer tal teoría del pueblo, el detentador de la verdad cultural y política. Pero tales grupos, ya a fines de 1963, habían dado los primeros pasos para cierta convergencia: los primeros admitiendo la necesidad de aproximarse a la cultura del pueblo para expresar en su lenguaje la teoría revolucionaria; los segundos, al admitir la necesidad de una teoría que permitiera el análisis científico de la realidad, porque aquélla que se lograba extraer del pueblo venía impregnada de la ideología burguesa. Si tales grupos caminaron en tal dirección, esa confluencia se limitó a círculos restrictos sin que sus participantes escribieran sobre el asunto o propusieran explícitamente una pedagogía de la aproximación inter-clases. Furter trae la cuestión hacia los medios pedagógicos social y políticamente "legítimos", o sea, hacia grupos poco comprometidos con ideas políti-

[76] *Ibídem*, p. 99.

cas radicales, inserta ya en un contexto cuyas referencias básicas no se encuentran en la transformación revolucionaria de la sociedad brasileña sino en el cambio socio-cultural que facilita el desarrollo. Que tengamos que haber esperado por la producción extranjera para que tales cuestiones sean colocadas, pone de relieve dos de los problemas con que se debate la pedagogía nacional: la precariedad de la formación recibida por los profesionales de la educación y el explícito e implícito cercenamiento de la "legitimidad" de temas (o de modo de desarrollarlos) pedagógicos que desde hace 2 décadas forman parte de las preocupaciones de grupos "marginales" en relación a los cuadros pedagógicos considerados profesionalmente "legítimos" entre nosotros.[77]

Buscamos mostrar hasta aquí –a través del análisis de textos – las implicaciones y debilidades de la reflexión disponible entre nosotros sobre la educación permanente. Sin embargo, una idea con tan extensa trayectoria no puede haber surgido porque sí. Intentemos, pues, responder por lo menos parcialmente el *porqué educación permanente* (tanto desde el punto de vista socioeconómico como ideológico) e indicar algunas direcciones de investigación sobre el asunto que puedan ser más fecundas o más realistas que las anteriormente criticadas.

V. ¿UNA NUEVA IDEOLOGIA EDUCATIVA?

Antes de que consideremos las condiciones socioeconómicas que originaron la reflexión sobre la educación permanente, así como la adaptación de la idea a las condiciones latinoamericanas, atengámonos a la cuestión en lo que concierne a la UNESCO, el organismo que propagó el tema.

Es posible distinguir por lo menos 5 propuestas pedagógicas significativas formuladas por el organismo internacional desde su fundación, que se refieren al campo de la educación de adultos. La primera de ellas corresponde al momento de euforia democrática de la post-guerra, en que se resaltó la importancia del proceso electoral en la construcción de sociedades políticas libres del totalitarismo: la educación política de los adultos contribuiría tanto más en ese proceso

[77] La formulación de Furter de los problemas pedagógicos ocurre en el nivel de aquello que puede ser considerado "legítimo". Pero, ¿cómo entender una afirmación como "puede parecer profundamente chocante el hecho de considerar a la escuela como un instrumento de dominio"? (*Ibídem,* p. 91). Dejando a un lado a algunos inocentes sin ninguna formación, ¿habría quien no la considerara como tal? Ciertamente este libro de Furter merecería un análisis más amplio; sin embargo, nos restringimos aquí a los aspectos que nos parecieron más importantes, ya que no se trata de un artículo dedicado especialmente a este autor.

cuanto mayor fuera la democratización de la enseñanza. En los países subdesarrollados tal opción se tradujo en la promoción de grandes campañas de alfabetización de adultos que deberían permitir a las grandes masas analfabetas la adquisición de los derechos políticos. Sin embargo, las campañas efectivamente realizadas en diveros países, dejaron saldos poco satisfactorios: sus efectos eran superficiales, y aquellas personas que habían sido el objeto de la campaña frecuentemente retrocedían después de algún tiempo; los patrones de dominación y manipulación política vigentes en el interior no fueron en general afectados por la alfabetización de la población, ocurriendo incluso –muchas veces– cierto aumento de poder electoral de las oligarquías locales como consecuencia del aumento del número de electores bajo su control. Además de esto, la pérdida de entusiasmo por las campañas fueron en aumento, a medida que sobrevenía la guerra fría, dando un nuevo matiz a las relaciones internacionales y agravando las tensiones internas en los diversos países, con la consecuente limitación de la vigencia de las normas democráticas.

La respuesta al fracaso de las campañas fue la restricción del ámbito de los programas a través de una nueva estrategia: el desarrollo de comunidades. Si la democratización de sociedades era difusamente definida, de acuerdo con los intereses de las clases dominantes en los diversos países, y no parecía estar necesariamente ligada a la ampliación del electorado, si la alfabetización en sí no conducía necesariamente a la formación del ciudadano políticamente consciente y responsable se imponía un tipo de programación que implicase una profundización del "compromiso educativo" y social de la clientela de los programas. Utilizando el modelo organizacional norteamericano, los programas de desarrollo comunitario servirían a la "democratización fundamental" de la sociedad en la medida en que deberían estimular la participación de la población a nivel de la comunidad local. Especialistas de la UNESCO buscaron desarrollar una metodología de trabajo que fuera adecuada a los países subdesarrollados, y fueron creados centros internacionales para la preparación de personal que llevara a cabo tales programas en los diversos países. Sin embargo, el fracaso de éstos se evidenció de manera por lo menos tan rápida como el de las campañas: el cambio social impuesto desde fuera en comunidades cuyo dinamismo interno era escaso, demostró ser un objeto inaccesible a través de una acción fundamentalmente pedagógica. Se iniciaron entonces los intentos por insertar tales programas en proyectos de desarrollo económico.

En la misma línea de evolución veremos, ya en los años 60, el surgimiento de una tercera propuesta: la alfabetización funcional, una forma de radical restricción del ámbito de los programas y de subsumirlos a necesidades económicas

definidas a nivel-micro, o sea, en las unidades productivas. La alfabetización funcional parece ser el resultado final de una evolución que se caracteriza por el desgaste de la ilusión de que la democratización de la sociedad resultará fundamentalmente de la democratización de la educación. Pero, por otro lado, esta refleja la gran influencia de la economía de la educación en las dos últimas décadas, y la exigencia de racionalización en la aplicación de los recursos destinados a los programas educacionales. Por lo tanto, se pretende vincularse de alguna manera a otra propuesta pedagógica de la UNESCO: la planeación educativa. Sin embargo, ¿obtendría la alfabetización funcional el éxito no alcanzado por las estrategias anteriores? Esta pregunta parece ser de difícil respuesta porque las ambiciones de promoción del "cambio" y la extensión de los programas se restringieron de tal modo que los programas de alfabetización funcional, así como su éxito o fracaso, se volvieron socialmente irrelevantes.

La planeación educativa, producto de la economía de la educación, pasó, por su parte, a ser recomedada a todos los países desde los años 50. Inicialmente asociada a una perspectiva liberal (el *social demand approach*) se vuelve cada vez más una manera de abarcar en forma tecnocrática los problemas educacionales, especialmente cuando se pretende utilizar el *manpower approach* en los países capitalistas. La discusión sobre el relativo fracaso de los planes educacionales y el aliento de sobrevivencia a la "planeación" como propuesta orientadora en la formulación y reformulación de los programas y de los sistemas educacionales, excede los límites de este trabajo. Sin embargo, continúa siendo una de las propuestas más actuales del organismo internacional, junto a la educación permanente. Por su lado, ésta parece ser su complemento. Mientras la planeación educativa pretende obedecer a una estricta racionalidad económica y funciona como una tecnología social, sin cuestionar los modelos sociales, políticos o económicos a que sirven, presentándose como una tarea de tecnócratas, la educación permanente parece pretender también recuperar la tradición de las propuestas pedagógicas dirigidas a objetivos político-sociales. Ella responde a exigencias de la economía y sus teóricos están penetrados por la preocupación de planificarla, volverla económicamente adecuada; pero en su presentación y en su discusión se incorporan los ideales de democratización de la cultura que tanto marcaron la historia del organismo internacional que la promueve. La educación permanente aparece así como una ideología pedagógica que sintetiza exigencias aparentemente contradictorias: recupera ciertas preocupaciones democráticas al mismo tiempo que preserva aquellas típicas de la tecnocracia.[78]

[78] A propósito, las diferentes propuestas no solamente sobrevivieron dentro de la

Sin embargo, nos gustaría buscar establecer otro nivel de discusión del problema de la educación permanente, que no sea aquel característico de la bibliografía que abarcamos y que es enfatizado en los trabajos difundidos por la UNESCO. Nuestro objetivo es salir del nivel de la ideología pedagógica para colocar el problema de una educación permanente o continua o meramente la cuestión del reciclaje a partir del análisis de las estructuras económico-sociales vigentes. En la medida que vivimos la realidad del capitalismo periférico debemos preguntarnos: 1) ¿a qué exigencias del capitalismo tardío atiende la educación permanente en los países centrales?; 2) ¿a qué exigencias de ese mismo capitalismo puede atender la educación permanente en la periferia?

UNESCO, conviviendo las viejas con las nuevas, sino que en ocasiones fueron frecuentemente combinadas por algunos autores. El ya mencionado Malcolm S. Adiseshiah, por ejemplo, pretende combinarla con la planeación educacional, con la alfabetización funcional y con el "enfoque de masa". Véase la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Río de Janeiro, MEC/INEP, núm. 113, vol. 51, enero-marzo, 1969: 149-153.

SEGUNDA PARTE
PRODUCCION CAPITALISTA Y CALIFICACION DE LA FUERZA DE TRABAJO

I. ¿POR QUE EDUCACION PERMANENTE?

Aun los defensores idealistas de la educación permanente la presentan como algo derivado del movimiento real de la sociedad: ella sería impuesta por el desarrollo de la ciencia y de la técnica, que exige el perfeccionamiento constante de los que no quieren ser dejados de lado por los nuevos procesos que transforman regularmente las condiciones de trabajo.[1]

Más concretamente: la realidad del reciclaje realizado por las propias empresas y no por el sistema de educación formal puso a los educadores en la necesidad de integrar esa información en su reflexión sobre cómo se debería organizar o reformar la educación. Junto al reciclaje, otros fenómenos estimularon a los educadores a pensar sobre la reformulación de los sistemas educacionales o sobre la introducción de nuevas formas de educación escolar y extra-escolar: entre ellos, el hecho de que el tiempo dedicado al ocio se volvió mayor para el conjunto de los trabajadores, así como las nuevas posibilidades de comunicación abiertas por el desarrollo de los medios de comunicación colectiva. Ellos constituyeron un fuerte estímulo para cuantos se interesaron por imaginar "modelos posibles de desarrollo de una cultura popular".[2]

Sin embargo, observamos que parte considerable de tales reflexiones o están poco ligadas a un análisis de la realidad o, cuando la suponen o cuando el mismo autor las realiza con el fin de imaginar mejor qué sería una educación permanente, tales análisis se concentran sobre fenómenos superficiales, presentándose

[1] Véase, Hartung, Henri, *Pour une éducation permanente.* París, Ed. Fayard, 1966. Para un resumen de este libro, véase mi reseña en la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Río de Janeiro, MEC/INEP, núm. 113, vol. 51, enero-marzo, 1969, pp. 133-135.

[2] Véase, Dumazedier, Joffre, *¿Vers une civilization du loisir?,* París, Ed. du Seuil, 1962, p. 12.

como estudios que identifican los fenómenos pero no llegan a sus causas (como ocurre con el problema del ocio y sus consecuencias educacionales). El resultado de este tipo de procedimiento, que tiene profundas raíces y fuerte tradición en los medios educativos, es la elaboración de nuevas ideologías educativas que, si por un lado no dejan de tener alguna conexión con la realidad, no suponen, por otro, su efectiva comprensión.

Proponemos aquí dejar el seductor terreno de la ideología educativa en favor de la comprensión de aquello que caracteriza el modo de producción capitalista en su fase tardía, madura –tal como se presenta en los países centrales – y que impone a la sociedad y a la educación en esos países exigencias específicas, dando origen, entre otros, al tema de la educación permanente. Los nexos entre la producción y la calificación es que deben constituir la médula de la reflexión sobre la educación en general y, por lo tanto, sobre la educación permanente; su estudio dentro de las condiciones de producción que caracterizan el universo capitalista, implica una previa comprensión de la esencia de las leyes que regulan su funcionamiento. Así, procuraremos primero indicar algunas de las características específicas del capitalismo tardío, para en seguida discutir el problema de la calificación por él exigida: éste nos parece ser el primer paso necesario para que se pueda pensar en el posible significado de la educación permanente en el capitalismo periférico.

Es preciso hacer aquí una advertencia: no pretendemos ofrecer al lector respuestas definitivas ni soluciones acabadas; menos aún proyectos de reformulación educacional "a la luz del concepto de educación permanente". Trasladando el eje y el nivel del análisis abandonamos aquí el futurismo y las tentadoras profecías educacionales optimistas para penetrar en la maraña no concluida de las investigaciones que –dirigidas a las condiciones concretas de producción – constituyen efectivamente un punto de referencia más seguro y firme, aunque ciertamente menos consolador, para la reflexión sobre la educación, que las meras previsiones plenas de idealismo.

II. LAS CONDICIONES DE PRODUCCION EN EL CAPITALISMO TARDIO

La aplicación de capitales atesorados entre la crisis de 1929 y la Segunda Guerra Mundial –facilitada por la intervención del Estado con la finalidad de estimular y/o posibilitar la realización del capital privado dentro de un contexto en que vencer la guerra y superar la crisis de las economías capitalistas constituían objetivos de importancia vital – está ligada indisolublemente a la llamada

"tercera revolución tecnológica", propiciada en gran medida por el estímulo a las invenciones derivadas de la guerra. Las economías capitalistas entraron en una nueva fase: en los países centrales, a partir del final de la II Guerra Mundial, sectores económicos enteros fueron industrializados, la productividad de la agricultura se elevó al nivel de la industria, la esfera de la circulación de mercancías se mecanizó crecientemente; simultáneamente, asistimos a una creciente automatización de la industria, con una gran elevación de la composición orgánica del capital; revelando la acelerada y sólida concentración y centralización de capitales que tienen lugar en este periodo. El capital penetró en todas las esferas: además de la industria, en la agricultura, en el comercio, en los servicios en general.[3]

La utilización de la energía atómica y la difusión de las máquinas electrónicas en nuestra época, crearon condiciones para la reproducción ampliada que conduciría a la super-producción de los medios de producción, generando presiones que darán un nuevo impulso a la exportación de capitales (no sólo como instrumento de obtención de tasas de ganancia más elevadas, sino de apertura de mercados para los medios de producción super-producidos en los países centrales). Sin embargo, a pesar de que la exportación de capitales continuó constituyendo un elemento importante en la superación de las crisis de las economías capitalistas y en la obtención de ganancias extraordinarias, la innovación tecnológica ganó especial importancia como fuente de obtención de una tasa extraordinaria de ganancia en los países centrales. Monopolizada, la innovación tecnológica permite la obtención de una ganancia extraordinaria que sólo desaparece en la medida en que, generalizada (con su utilización por capitales en competencia), se nivela la tasa de ganancia. Se crea, así, una presión permanente para que nuevos descubrimientos científicos permitan la innovación tecnológica que posibilite la obtención de una tasa de ganancia extraordinaria en los propios países centrales, implicando tal proceso, en nuestra época, una creciente automatización de los diversos sectores económicos. Esta automatización obliga a una gran elevación del monto dedicado al capital fijo (maquinaria), procesándose, por eso mismo, paralelamente a la centralización de capitales (empresas gigantes, multinacionales, etc.).

La automatización de nuevos sectores de la producción se procesa tanto más aceleradamente cuanto más rápidamente se introduzcan las innovaciones tecnológicas, ya que, en nuestra época, éstas tienden a sustituir trabajo vivo por el tra-

[3] Mandel, Ernst. *Der Spatkapitalismus,* Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M, 1972, cap. III (pp. 70-100) y cap. VI (pp. 171-204).

bajo realizado por maquinaria automática. La presión por la innovación tecnológica como fuente de ganancias extraordinarias reduce el tiempo de vida del capital fijo: los productos se vuelven obsoletos cuando su producción deja de proporcionar una tasa de ganancia extraordinaria a los capitales dedicados a producirlos. Esta obsolescencia, conocidas en líneas generales las condiciones de la competencia entre los capitales individuales, está prevista; o sea, se prevé la duración del periodo que va desde la introducción a la generalización de la innovación y, por lo tanto, el periodo en que será posible obtener las ganancias extraordinarias. De esta manera, la automatización de nuevos sectores económicos o de sectores ya alcanzados, en un nivel más elevado, es anunciada por el propio mecanismo de acumulación de capital en el capitalismo tardío.

Ahora bien, la automatización trajo serias consecuencias para el trabajo humano y para su calificación. En la medida en que la máquina eleva la productividad del trabajo, el trabajo vivo es sustituido por trabajo mecánico; la fuerza de trabajo fue siendo separada crecientemente de la producción directa para ser concentrada en el mantenimiento de las fábricas automáticas, en las tareas de dirección y vigilancia. Con eso se modifica el espectro de la calificación de la fuerza de trabajo necesaria a la producción; la obsolescencia rápida de los productos (y, por lo tanto, de la maquinaria), como consecuencia de la innovación tecnológica constante, hizo obligatorio el reciclaje periódico de la fuerza de trabajo. El reciclaje, como fenómeno relativo a la educación y que constituye la base a partir de la cual se comenzó a pensar en educación permanente, está ligado, por lo tanto, a la especificidad del proceso de acumulación en el capitalismo tardío, correspondiendo a las exigencias planteadas por los sectores más modernos de la economía capitalista respecto de la calificación de la fuerza de trabajo.

Sin embargo, en esta rápida caracterización de las condiciones de la producción del capitalismo tardío que contribuyen al surgimiento del tema de la educación permanente, debemos llamar la atención acerca de algunos fenómenos cuyas consecuencias educativas también son relevantes para nuestro tema y que trataremos más adelante. Ellos se refieren a la expansión de los servicios (y a la penetración del capital en este sector), a la elevación de los salarios de los trabajadores en la medida en que aumenta la productividad del trabajo (pasando a constituir los salarios fuente de demanda creciente que permite la ampliación de la producción de los bienes de consumo y la rápida circulación de tales mercancías) y al crecimiento del tiempo libre de los trabajadores, en la medida en que la automatización redujo el tiempo socialmente necesario para la producción. El hecho de que en el capitalismo tardío se reduce la parte de la fuerza de

trabajo empleada en la industria y en la agricultura, aumentando aquélla dedicada a los servicios, ha llevado a muchos a la conclusión de que acompaña esta fase del capitalismo tardío una elevación general de la calificación media de la fuerza de trabajo (suponiendo que los servicios exijan una calificación más elevada) y que esta calificación puede o debe ser atendida por una educación permanente. La posiblidad de que los trabajadores consuman más, que deriva de la creciente presión del capital en el sentido de reducir el tiempo de circulación de las mercancías, disminuyendo el tiempo de rotación del capital, así como la reducción de las horas de trabajo, ha sido muy tomada en cuenta en las consideraciones de los teóricos de la educación permanente: si es posible consumir más, debemos educar al consumidor; si hay más tiempo libre, debemos organizar culturalmente el ocio. Estos loables objetivos educacionales deben, sin embargo, ser analizados a la luz de las condiciones reales de su implantación dentro de las estructuras vigentes y sus contradicciones.

III. PRODUCCION CAPITALISTA Y CALIFICACION DE LA FUERZA DE TRABAJO

¿Qué ocurre con la calificación de la fuerza de trabajo con el advenimiento del capitalismo y, especialmente, con el capitalismo tardío, cuando el capital no se restringe a la esfera de la producción pero penetra también en las áreas de la distribución y de los servicios, cuando la automatización alcanza sucesivamente nuevos sectores de la producción y la presión por la obtención de la tasa extraordinaria de ganancia por parte de los monopolios obliga a la constante innovación tecnológica?

El tema de la calificación en la "era de la automatización" ya está presente en los trabajos pioneros de Georges Friedmann hace varias décadas.[4]

Sin embargo, fue durante los años 50, especialmente a partir de mediados de la década, cuando los estudios sobre el tema comenzaron a multiplicarse, especialmente en los Estados Unidos y en Francia: en este último país el tema se desarrolló dentro de aquello que se acordó llamar "sociología del trabajo", un campo que ha abarcado estudios relacionados a las transformaciones impuestas al trabajo humano por el progreso técnico, y del cual la compilación de trabajos de los principales investigadores del problema en el *Tratado de Sociología del*

[4] Friedmann, Georges, *Problemes Humaines du machinisme industriel,* 2a. ed., París, Gallimard, 1951 (1a. ed. en 1947). De 1950 es la publicación, del mismo autor, del libro *Où va le travail humain?,* París, Gallimard.

Trabajo, organizado por Friedmman y Naville,[5] nos ofrece una visión panorámica. En Estados Unidos se volvieron clásicas las investigaciones de James Bright,[6] de Harvard. Ya en la República Federal Alemana se multiplicaron recientemente los trabajos que tratan del problema, siendo que muchos de ellos desarrollan el tema en conexión con el problema de la planeación educacional y de la formación de la conciencia obrera.[7]

Sin embargo, la mayor parte de esta bibliografía se caracteriza, en los diversos países, por la identificación, en el polo de la calificación, de exigencias formativas o informativas que constituyen la base sobre la cual se ha pensado el problema de la educación permanente. En el balance de esta bibliografía nos restringiremos a aquellos trabajos que, en medio de la profusión de estudios existentes sobre el tema en los países desarrollados, defienden posiciones relativas a la calificación que tocan directamente o tienen implicaciones importantes para la discusión de nuestro tema.

Un gran número de autores que se ha preocupado del tema en los últimos veinte años cree que las relaciones entre producción y calificación de la fuerza de trabajo pueden ser analizadas dentro de un esquema que reconoce tres fases históricas. La primera de ellas corresponde al artesanado, que exigía un largo aprendizaje y una calificación profesional adquirida a lo largo de diversos años, que abarcaba todas las fases de elaboración del producto. Esta calificación se redujo con la manufactura, o sea, se redujo en el momento en que "la mercancía deja de ser producto individual de un artífice independiente. . . para transformarse en producto social de un conjunto de artífices, cada uno de los cuales realiza ininterrumpidamente la misma y única tarea parcial".[8]

La tesis de Marx de la descalificación de la fuerza de trabajo con la introducción de la manufactura es (a pesar de algunas excepciones) ampliamente aceptada por los autores que tratan el tema. Al desarrollar y multiplicar la divi-

[5] Friedmann, Georges y Naville, Pierre, *Traité de sociologie du travail,* París, Ed. Armand Colin, 1961-1962, edición brasileña: *Tratado de Sociología del Trabalho,* São Paulo, Ed. Cultrix, 1973.

[6] Bright, James R, *Automation and Management,* Boston, 1958. Del mismo autor, véase el artículo "Does automation raise skill requirements?", *Harvard Business Review,* vol. 36, núm. 4, julio-agosto, 1958, pp. 85-95, y también "Lohn findung and modernen Arbeitsplatzen in den USA", *Automation und technischer Fortschritt in Deutschland und in den USA,* Frankfurt/M, Europaische Verlagsanstalt, 1963.

[7] Véase, entre muchos otros, Baethge, Martin *et al, Produktion und Qualification,* Gottingen, 1971, así como la amplia investigación de Kern, Horst-Schumann, Michael, *Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein,* Frankfurt/M, 1970.

[8] Marx, Karl, *El Capital,* libro I, vol. I, cap. XII, p. 388.

sión social del trabajo, al someter a la autoridad y a la disciplina del capital al trabajador antes independiente, la división manufacturera del trabajo conducía a la mutilación del trabajador: "la manufactura produce realmente la virtuosidad del trabajador mutilado",[9] en la medida en que necesita también de la habilidad profesional del artesano, pero descompone el trabajo de tal modo que utiliza una habilidad parcial que no supone el conocimiento de las fases de elaboración del producto y que puede ser fácilmente adquirida por niños o aun por idiotas.[10]

Si la fuerza de trabajo sufrió un proceso de descalificación en Europa (especialmente en Inglaterra) a mediados del siglo XVIII, esta descalificación prosigue su curso con la revolución industrial y la producción en masa. La industria moderna elimina técnicamente la división manufacturera del trabajo, pero la reproduce en la fábrica propiamente dicha: ella transforma al trabajador en el apéndice consciente de una máquina parcial. Sin embargo, siendo su base técnica revolucionaria, ella "revoluciona constantemente la división del trabajo en la sociedad y lanza ininterrumpidamente masas de capital y masas de trabajadores de una rama de la producción a otra. Exige, por su naturaleza, variación del trabajo, esto es, fluidez de las funciones, movilidad del trabajador en todos los sentidos".[11]

Impidiendo al trabajador ejercer su función parcial, la industria moderna impone "como ley general y social de la producción la variación de los trabajos y, en consecuencia, la mayor versatilidad posible del trabajador".[12]

Marx resalta el aspecto inhumano de ese proceso que impone la disponibilidad absoluta del ser humano para las necesidades variables del trabajo, de acuerdo con los intereses del capital; no obstante, el propio Marx sugiere que, en virtud de la versatilidad exigida al trabajador, el progreso técnico puede traer consigo exigencias contradictorias en lo concerniente a la calificación de la fuerza de trabajo, abriendo camino para la educación politécnica y consecuente recalificación de la fuerza de trabajo[13] y, por lo tanto, para hipótesis relativas a los límites de la descalificación impuesta por la industria.

[9] *Ibídem*, p. 390.

[10] Defendiendo la idea de que el trabajador se empobrece en cuanto a la calificación, Marx cita la frase de Ferguson: "la ignorancia es la madre de la industria y de la superstición", y los pasajes en que Adam Smith describe la imbecilidad a que está condenado el trabajador parcial (*ibidem*, pp. 414-415).

[11] *Ibídem*, cap. XIII, p. 558.

[12] *Ibídem*, p. 558.

[13] La variación de los trabajos impuestos por la industria moderna volvería problema de vida o muerte la sustitución del individuo parcial por el individuo integralmente desarro-

Ahora bien, la revolución industrial, al partir del instrumental de trabajo para revolucionar el modo de producción (al revés de partir de la fuerza de trabajo, como en la manufactura), generó las condiciones para la producción sin interferencia humana, la producción automática característica de nuestra era. Entonces, se preguntan quienes se preocupan por el tema de producción *versus* calificación: ¿traería la automatización una "recalificación" de la fuerza de trabajo? ¿Implicaría el capitalismo tardío una elevación de la calificación media general de la fuerza de trabajo, o traería una degradación aún mayor del nivel de calificación del trabajador? ¿Qué consecuencias traería para la calificación la reducción del porcentaje de la población empleada en la agricultura y en la industria, y el consecuente dislocamiento para el sector terciario de gran parte de la fuerza de trabajo, así como también la penetración del capital en las áreas de distribución y de servicios?

Al lado de posiciones diversas sobre el tema, se destacan dos corrientes que dan al problema de la elevación de la calificación media de la fuerza de trabajo respuestas antagónicas: por un lado están los autores que, vinculados a la llamada "teoría del capitalismo monopolista de Estado", defienden la idea de que la revolución científico-técnico de nuestros días conduce a una elevación creciente de la calificación de la fuerza de trabajo; por otro, se encuentran aquéllos que cuestionan tal posición e intentan demostrar que el desarrollo económico conlleva una tendencia a la descalificación de la fuerza de trabajo.

Como ya dijimos, fueron los franceses dedicados a la sociología del trabajo desde los años 40 los primeros que se ocuparon del estudio de los efectos sociales de la mecanización y de la automatización, dando respuestas distintas al problema expuesto en el párrafo anterior. Sin embargo, tales sociólogos aceptan, en general, la tesis de la descalificación como consecuencia de la división del trabajo,[14] pero muchos de ellos consideran que, a partir de cierto nivel elevado de automatización, la industria pasa a exigir una recalificación de la fuerza de trabajo. Alain Touraine, por ejemplo, antes de desviarse hacia la imaginación de un "post-socialismo utópico" basado en la educación y apoyado en una amplia in-

llado. "Las escuelas politécnicas y agrónomas son factores de ese proceso de transformación, que se desarrollaron espontáneamente en la base de la industria moderna. Constituyen también factores de esa metamorfosis las escuelas de enseñanza profesional donde los hijos de los obreros reciben alguna enseñanza tecnológica y son iniciados en el manejo práctico de los diferentes instrumentos de la producción." (*Ibídem,* cap. XIII, p. 559).

[14] Naville, Pierre, "Le progrés technique, l'evolution du travail et l'organisation de l'entreprise", Friedmann, Georges et Naville, Pierre, *Traité de sociologie du travail, op. cit.,* pp. 371-380.

vestigación empírica junto a una empresa que empleaba tecnología ultramoderna,[15] defendía la idea de que se procesaba cierta degradación de los trabajadores calificados en trabajadores especializados adscritos a tareas limitadas, rápidamente aprendidas, repetidas, especialmente a partir de 1940. En lo concerniente a la automatización propiamente dicha, ésta llamaba la atención hacia el hecho de qu el sistema de ejecución directa se degradaba en trabajo de alimentación, carga y descarga (que exigen movimientos elementales y repetitivos); sin embargo, él resaltaba al mismo tiempo la mayor responsabilidad de los trabajadores en la industria automatizada en función de las mayores consecuencias que podrían provenir de un error.[16]

Pero, sin duda, Pierre Naville y Georges Friedmann aparecen como los grandes nombres de la sociología del trabajo. Friedmann defendió una posición ambigua en relación al problema de la calificación o descalificación del trabajo como consecuencia de la automatización de la industria, y atacó a aquéllos que "obnubilados por el progreso del automatismo" creían en la desaparición de las tareas fragmentarias de la industria, los profetas optimistas que no se confunden con el lenguaje de los datos empíricos. En su libro *O trabalho em migalhas*, escrito en 1955,[17] afirma que las relaciones entre automatización y calificación son demasiado complejas para que puedan ser esclarecidas con una respuesta fácil. Llama la atención el hecho de que, en el periodo anterior a la Segunda Guerra Mundial, la descalificación de numerosas tareas era evidente, tornándose la calificación exigida en la velocidad, o sea, la destreza y rapidez de movimientos diferentes y en la capacidad de habituarse a condiciones de trabajo penosas. Las fallas del sistema que tiene la velocidad como calificación eran encubiertas no por obreros especializados sino por "tapadores de hoyos". Friedmann muestra también que la descalificación continuó en el siglo XX, como consecuencia de la extrema división del trabajo y de la fragmentación de las tareas: para realizar tareas fragmentadas bastaba un rápido entrenamiento en servicio. La mecanización y la producción en serie permitirían "simplificar el aprendizaje de los participantes, reducido a una toma de contacto que a menudo no pasa de algunos días":[18] por lo tanto, simplifican y aceleran el entrenamiento. La expresión de

15 Alain Touraine, por ejemplo, realizó en la primera mitad de los años 50 una amplia investigación acerca de las fábricas *Renault,* cuyo resultado fue publicado bajo el título de *L'evolution du travail ouvrier aux usines Renault,* París, CNRS, 1955.

16 Touraine, Alain, "L'organisation professionelle de l'entreprise", *Traité de sociologie du travail, op. cit.,* p. 415.

17 *Ibídem,* p. 15 ss. Véase, también, Friedmann, Georges, *O trabalho em migalhas,* 1972.

18 *Ibídem,* p. 103.

tal evolución en cuanto a la teoría organizacional (con implicaciones para la educación) la encontraríamos en el Taylorismo, cuyo objetivo sería reducir al máximo el periodo de aprendizaje, restringiéndolo a un adiestramiento funcional.

Sin embargo, Friedmann defiende la tesis de que la creciente división de operaciones recomendadas por Taylor no iba acompañada de la correspondiente rentabilidad, una vez pasados ciertos límites, originando una política de "ampliación del trabajo" por parte de grandes empresas como la *IBM* y la *General Motors.* Sería más rentable hacer que los obreros rotaran en las diferentes tareas de modo que aumentaran sus conocimientos industriales y elevaran sus intereses y motivaciones para un desempeño de mayor nivel. En este caso, la industria comenzaría a interesarse por elementos polivalentes, al contrario de lo que ocurriera en este siglo hasta los años 40; podría suponerse, entonces, que la curva de descalificación por la gran industria comenzaría a revertirse porque la división del trabajo había encontrado sus límites en la propia actividad productiva del obrero.

Muchos fueron los que, con base en tales datos, alimentaron la esperanza de que este fenómeno se presentara como consecuencia lógica de la automatización creciente de la industria, conduciendo a una amplia promoción de la calificación del trabajador. Friedmann compartió con prudencia tal esperanza. Pero él no dejó de ver simultáneamente que las ramas "maduras" automatizadas de la industria ocupaban en los años 50 una ínfima parte de los trabajadores y que, por lo menos en Estados Unidos, se observa el crecimiento del número de trabajadores braceros y semi-calificados, siendo absorbida una parte de los trabajadores en tareas parciales y repetitivas. Además de eso, la propia automatización hacía aumentar el número de tareas altamente especializadas, fragmentando el trabajo que hasta entonces era aún global y complejo. A partir de tales consideraciones concluía que el nivel de aptitudes y de conocimientos exigidos a los obreros que trabajan con máquinas automáticas no era necesariamente más elevado, pues la máquina absorbe hasta cierto punto las cualidades del obrero, llevando a una situación de crisis al trabajador polivalente. Sin embargo, Friedmann evita ser concluyente en relación a los efectos globales de la automatización, oscilando entre el optimismo y el pesimismo; la inexistencia de una evaluación estadística amplia justificaría su posición.[19]

Sin embargo, en los años 60, parece creer más firmemente en la tesis de la elevación de la calificación de la fuerza de trabajo en países donde la automati-

[19] *Ibídem,* p. 15 ss. Véase, también, Friedmann, Georges, *Problemes humaines du machinisme industriel,* 2. ed., París, Ed. Gallimard, 1951 (1 ed. de 1947).

zación penetró ampliamente en las diferentes ramas industriales, como resultado del hecho de que las tareas manuales de ejecución se transformaron en gran medida en tareas de información y comunicación y de que la burocratización creciente (el crecimiento del sector terciario y, en consecuencia, del contingente de trabajadores no directamente productivos) determina la multiplicación de las actividades simbólicas, documentales y cognitivas.[20]

El trabajo de Friedmann fue desarrollado a partir de una perspectiva humanística liberal: su preocupación era la de determinar los límites impuestos por el "factor humano" a la racionalización del trabajo. Por eso mismo él se ocupa tan intensamente de la crítica al taylorismo y aplaude el desarrollo de una psicología industrial que intentara acompañar la racionalización de la producción de la "distribución de satisfacciones" entre los que trabajan.[21]

Lo que aleja la producción intelectual de Pierre Naville relativa al mismo tema de aquélla de Georges Friedmann, es el hecho de que el primero asocia su preocupación con los efectos sociales de la automatización a la crítica del modo de producción capitalista, mientras que el segundo no lo cuestiona. Por eso mismo Naville apoyará su actividad intelectual sobre un estudio profundo acerca de la obra de Marx y Engels, publicando en 1957 un libro que abarca temas que solamente serán retomados de forma sistemática en Alemania Federal en el inicio de los años 70: *Le nouveau Léviathan*[22] tiene un carácter pionero en cuanto al trabajo de exégesis que procura esclarecer conceptos como trabajo abstracto y trabajo concreto, trabajo y fuerza de trabajo, trabajo productivo y trabajo improductivo, trabajo simple y trabajo complejo, con el objeto de estudiar los problemas relativos a la evolución del trabajo en el siglo XX, incluyendo ahí aquéllos relativos a la calificación exigida por el nivel alcanzado en el desarrollo de las fuerzas productivas. Además de todo, mientras Friedmann se preocupa con el trabajo humano en general, la obra de Naville está más directamente centrada sobre el problema de la calificación, llegando inclusive a dirigir sus preocupaciones para la orientación profesional.[23]

Desde sus primeros trabajos Naville se coloca en favor de la tesis de la calificación con el avance tecnológico, defendiendo la idea de que la calificación del trabajo es la que permite la alta productividad del aparato de producción,

20 Friedmann, Georges, "Tendences d'aujourd'hui. Perspectives de demain", *Traité de sociologie du travail, op. cit.*, p. 370.

21 Friedmann, Georges, *Problèmes humaines, op. cit.*

22 Naville, Pierre, *Le nouveau Léviathan; de l'alienation a la jouissance. La genese de la sociologie du travail chez Marx et Engels,* París, Ed. Anthropos, 1957.

23 Naville, Pierre, *Théorie de l'orientation professionelle,* París, Ed. Gallimard, 1972.

pues la construcción de las máquinas así como su utilización implican un trabajo intelectual. Pero él realiza investigaciones concretas a través de las cuales pretende indicar los tortuosos caminos a través de los cuales aquella tesis se comprueba. Al contrario de aceptar simplemente la idea de que la fuerza de trabajo se descalifica con la revolución industrial, para recalificarse en la "era de la automatización", él afirma que lo que se observa desde la revolución industrial es "un movimiento constante de descalificación y recalificación" (que se manifiesta de modo muy desigual en las diferentes ramas de la producción); su conclusión es clara: "con el progreso técnico el nivel medio de la calificación se eleva bajo diversas maneras, y se generaliza, lo que da a veces una impresión de regresión relativa" [24]

Naville fundamentará sus tesis a través de trabajos de carácter nítidamente positivista: no solamente realizó una amplia investigación sobre la automatización y calificación de la fuerza de trabajo en diversas ramas de la producción (en la industria textil, petrolera, en la minería, etc. . .) en la segunda mitad de los años 50, sino que anteriormente pretendió establecer una escala jerárquica de calificaciones y salarios (aun tomando en consideración el hecho de que el valor de la fuerza de trabajo es socialmente determinado), llegando a elaborar un índice de calificación de la fuerza de trabajo para la región parisiense. El busca fundamentar esta orientación de investigación en el propio Marx, afirmando que la sociología del trabajo había adoptado hasta entonces una orientación fenomenológica (basada en la descripción de los procesos de trabajo), cuando sería necesario establecer una medición del trabajo: se trataba de medir el *quantum* del trabajo concreto usado en la fabricación de mercancías y el valor de la fuerza de trabajo empleada; se trataba de calcular el *quantum* y el valor del trabajo complejo tomando como base el trabajo simple.[25]

Apoyándose en Engels, indica la necesidad de hacer intervenir en esta contabilidad los costos de la educación: el producto de una hora de trabajo compuesto es un artículo de valor considerable, doble o triple, comparado con el producto de la hora de trabajo simple y "si esta fuerza de trabajo (que realiza el trabajo compuesto) debe ser calificada según las exigencias técnicas del proceso

[24] Naville, Pierre, *Essai sur la qualification du travail,* París, Librairie Marcel Rivière/ CNRS, 1956, p. 44.

[25] En Marx, dice él, la apreciación y la medición del trabajo calificado colocado en el cuadro social: "la calificación del trabajo concreto debe ser relacionada con el trabajo abstracto, el quantum de trabajo socialmente necesario ligado a una especie dada de trabajo concreto. Es la relación que suministra la medida de la calificación del trabajo es una relación de simple a compuesto. . ." Naville, Pierre, *Le nouveau Léviathan, op. cit.,* p. 479.

de trabajo, es necesario incluir en su precio los costos de educación, de instrucción y de entrenamiento superior. El valor de una hora de trabajo calificado será, por tanto, superior a aquel de una hora de trabajo no calificado".[26]

De esta manera, él fundamenta su intento de establecer una jerarquía de calificaciones y salarios, la cual está también apoyada en la idea de que, a medida que las máquinas se desarrollan, el trabajador también precisa de mayor capacidad técnica, o sea, de que la mecanización implica una elevación de la calificación del trabajo.[27]

Por otro lado, Naville intentó también medir el grado de automatización de las empresas, considerando que eso contribuiría a conocer más concretamente lo que ocurre con la fuerza de trabajo. En 1958 ya es claro para él mucho de aquello que será ampliamente desarrollado en la relación de su investigación junto a las empresas y publicado en 1961: la automatización provoca la disminución del número de obreros dedicados a las operaciones de fábricas, además de promover la reclasificación cualitativa (creando nuevos tipos de trareas, nuevos puestos de trabajo). La fuerza de trabajo empleada en tareas de mantenimiento y vigilancia aumenta proporcionalmente y las tareas se diversifican, lo que exige cierta polivalencia por parte del trabajador. De una manera general, las transformaciones que ocurren en la producción provocan modificaciones en las calificaciones requeridas, creando necesidad de formación de fuerza de trabajo con las nuevas calificaciones exigidas. Por otro lado, la automatización también provoca variación de actitudes y distinciones en las calificaciones existentes: lo que ocurre frecuentemente en las fábricas no es la creación, partiendo de cero, de un tipo de trabajador completamente nuevo, para la transferencia, el dislocamiento y la reclasificación del personal; las modificaciones mayores ocurren en el escalón del personal de creación, estudios y preparación, cuyas tareas se apoyan en conocimientos científicos y técnicos. Al nivel de la producción directa la velocidad, antes considerada con la calificación básica, como destaca Friedmann, es sustituida por la atención y responsabilidad compartida a través de la participación del trabajador en equipos integrados de trabajo, necesarias debido al crecimiento de las tareas de mantenimiento (muy variadas y combina-

26 *Ibídem*, p. 479 (cita de Engels tomada de *Duhring bouleverse la science*).

27 "Con la división de tareas impulsada por máquinas cada vez más complicadas, cada tarea es simplificada, pero poco a poco surgen ciertas operaciones que requieren, ellas también, de un nivel creciente de habilidades y conocimientos. Esta habilidad, que corrientemente llamamos calificación, es de un nuevo tipo: se refiere a una operación parcial del progreso de fabricación, pero es una operación complicada que muchas veces exige una larga preparación." *Ibidem*, p. 481.

das) y a la disminución de las tareas de operación. Con eso disminuye la importancia del rendimiento individual en favor del rendimiento colectivo del equipo. Respecto al comportamiento, según Naville, se observa mayor inseguridad en el trabajo (temor a las necesidades de adaptación, de nueva formación, de modificaciones salariales, de reducción de horarios, etc.) y gran escepticismo en cuanto al tiempo libre.[28]

L'automation et le travail humain (1961) es el resultado de una amplia investigación que abarca diferentes ramas de la producción.[29]

A través de ella Naville concluye que la automatización no alcanza sólo a las grandes empresas, sino también a las pequeñas y medianas; se convence también de que es muy difícil medir directamente los sectores automatizados de la industria y de disociar estos sectores de otros sectores del proceso de fabricación no automatizado. A pesar de eso él busca trazar líneas generales a partir de datos sectoriales que indican que cada rama industrial ha alcanzado un nivel diferente en el proceso de automatización; tales datos no siempre conducen a una misma conclusión en lo que se refiere a la calificación de la fuerza de trabajo, de manera que se vuelve necesario buscar la dirección o la tendencia más general en la evolución, de las exigencias impuestas a la calificación de la fuerza de trabajo por la automatización.

En la industria textil, por ejemplo, Naville constanta una elevación de la calificación limitada al personal de mantenimiento y, junto a ella, el crecimiento relativo de categoría no-calificada, lo que contradiría la idea de una elevación general de la calificación profesional. Pero eso sucede con el trabajador; simultáneamente se observa un gran aumento de cuadros altamente calificados en la medida en que la automatización avanza. Por otro lado, en la industria petrolera, donde la automatización es mucho más elevada, se crean nuevas tareas sin que las antiguas desaparezcan y el cambio tecnológico exige claramente la formación en servicio. En la minería la automatización modificó la naturaleza del trabajo, pero no la calificación de los operadores; no obstante, se constata que se elevó el número de electricistas, ajustadores y mecánicos, así como su nivel de calificación, y que aumentó el intercambio de trabajadores entre los diferentes puestos, en la fábrica y entre la fábrica y la mina, debido a la simplicidad de las tareas. En lo que se refiere a las centrales de producción de energía Naville observó

28 Naville, Pierre, "Vues preliminaires sur les consequences du developpement de l'automation pour la main d'oeuvre industrielle", *Cahiers d'études de l'automation,* París, Librairie Marcel Riviere, mayo de 1958.

29 Friedmann, Georges y Naville, Pierre, *Trairé de sociologie du travail, op. cit.*, pp. 371-386.

un aumento del trabajo calificado con una marcada tendencia hacia la separación entre el personal de maniobra y el personal calificado y altamente calificado, dedicado al control y al mantenimiento.

En medio de esta maraña de datos y de las grandes diferencias entre los sectores, Naville mantiene su tesis de la tendencia creciente a la elevación del nivel de calificación con la automatización y considera que una línea general es clara: la disminución del empleo en la industria, lo que revela la necesidad de una parte de la población anteriormente empleada en el sector secundario de la economía, a trasladarse hacia el sector terciario. En el libro que publicó en 1963, Naville dedica, por eso, alguna atención no sólo al problema de la producción de las mercancías sino también a su circulación: los productos deben ser vendidos lo más rápidamente posible, el almacenamiento es el enemigo número uno de la automatización.[30]

Con eso él indica la creciente importancia de las tareas ligadas a la comercialización de los productos y al cada vez más creciente número de personas empleadas en actividades del sector terciario, el cual plantea necesidades específicas en lo que se refiere a la calificación de la fuerza de trabajo. A pesar de eso, este trabajo también está dedicado primordialmente a la investigación de los efectos de la automatización en los diferentes sectores económicos; sin embargo, él parece tener menos ilusiones sobre la posibilidad de trazar un cuadro completo de tales efectos sobre la fuerza de trabajo industrial así como de un cuadro del desarrollo técnico de la automatización. Los datos que se obtienen en cada sector son diferentes pero indican cada vez más claramente que la automatización no eliminó ni hizo disminuir el número de trabajadores no calificados, que la masa de los trabajadores y empleados "especializados" queda sin calificación, que las propias operaciones intelectuales pierden su calificación en la medida en que las máquinas sustituyen no solamente los músculos sino también los cerebros; finalmente, concluye que el "hombre de la automatización" es raro: se reduce a una pequeña porción de ingenieros, de técnicos y de algunos trabajadores calificados. La calificación es necesaria para la concepción y realización de nuevas máquinas y también para la solución de nuevos problemas o de accidentes cuando éstas entran en funcionamiento; pero, una vez instaladas y testadas, pueden ser operadas por personal poco calificado. Así, en la siderurgia inglesa, por ejemplo,. la automatización hizo aumentar los puestos para trabajadores semicalificados y no calificados del 67% al 77%, mientras que los puestos para tra-

30 Naville, Pierre, *Vers l'automatisme social? (Problemes du travail et de l'automation)*, París, Ed. Gallimard, 1963.

bajadores calificados descendieron del 15% al 7%. En otras ramas crece el número de trabajadores dedicados al mantenimiento y que necesitan de calificación adicional, pero el surgimiento de nuevas formas superiores de trabajo no hace desaparecer las formas tradicionales. En la industria química la formación polivalente del trabajador parece ser relevante, pero no se observa lo mismo en otros sectores de la producción. En compensación, surgen nuevas tareas no ligadas directamente a la producción sino a la comercialización del producto, lo que indica la necesidad de ampliar la investigación para alcanzar el sector terciario porque el mero estudio de la automatización no permite sacar conclusiones al respecto. El estudio de ésta, concluía Naville, no permitía siquiera deslindar en el caso del desempleo, aquella porción que era ocasionada por la automatización y aquella que era ocasionada por las condiciones del mercado, o sea, por las bajas coyunturas cíclicas de la economía capitalista.[31]

Sobre las nuevas posiciones de Naville ciertamente influyeron los resultados de la investigación realizada por James Bright en Estados Unidos sobre los niveles de automatización de 15 fábricas que empleaban tecnología ultramoderna, así como sobre la calificación exigida a la fuerza de trabajo empleada por tales fábricas.[32]

Naville consideró de gran importancia la metodología empleada por Bright para medir los niveles de automatización, y dedicó un capítulo de su libro de 1963 a la presentación de las características de cada nivel utilizado en el análisis de los procesos de producción automatizados.[33]

Bright estudia la automatización de acuerdo con 17 niveles establecidos a

[31] En este libro Naville discute las posiciones de Marx en relación a la automatización y dedica un capítulo a las relaciones entre automatización y alienación.

[32] Bright, James, *Automation and Management, op. cit.*

[33] Buscando un criterio de medida de la automatización de un ciclo completo, Bright estableció 17 niveles: 1) la mano; 2) instrumento manual; 3) instrumento manual con fuerza motriz; 4) instrumento mecánico, control manual; 5) instrumento mecánico de ciclo operatorio invariable (función única); 6) instrumento mecánico, control programado (secuencia de funciones fijas); 7) instrumento mecánico bajo control remoto; 8) máquina que comienza a funcionar por la introducción de material o pieza de trabajo; 9) medida de una característica del producto; 10) registro del valor medido; 11) registro de producción; 12) modificación de la velocidad, de la posición o de la dirección en función de la medida de las características; 13) selección o rechazo de acuerdo con la medida de una característica; 14) identificación y selección de una operación apropiada; 15) corrección del funcionamiento después de operar; 16) corrección del funcionamiento mientras opera; 17) anticipa la acción requerida y ajusta la máquina para obtenerla; Naville, Pierre, *Vers l'automatisme social?, op. cit.*, cap. 8.

partir de la pregunta: ¿hasta qué punto la máquina sustituye los músculos, los sentidos y los procesos mentales del hombre? Tal escala de niveles permitiría trazar un perfil de la mecanización a lo largo de un ciclo productivo y los análisis de tales perfiles construidos en diverosos países conducirían a determinadas conclusiones que el mismo Naville extrae. Estas serían:

1) la mayor parte de los sistemas de operación automáticos no implican autorregulación;

2) se constanta que la expresión "automatismo" sirve sobre todo para designar procedimientos que implican un nivel de mecanización más elevado que el que se utilizaba antes en la misma fábrica; la automatización tiene, por lo tanto, un sentido relativo y no caracteriza a la mecanización y a la automatización absoluta. El estado de la ciencia y de la técnica, por un lado, y las condiciones económicas, por otro, no permiten utilizar en un momento dado, en una industria dada, más que niveles muy diferentes de automatización;

3) la automatización no alcanza sino a una pequeña parte del trabajo físico de fabricación y poco del trabajo intelectual;

4) se observa que el elemento dominante de la automatización continúa siendo el desplazamiento de los objetos, independiente del trabajo efectuado sobre ellos.

Con eso Naville resalta, de la misma forma que Bright, que el nivel de automatización (tomando como ejemplo las fábricas estudiadas por el autor norteamericano) es muy inferior al que pretende la prensa; que las fábricas que pueden ser consideradas como automatizadas no representan más que una fracción, desigualmente distribuidas del total de las fábricas, y que si el personal vinculado a los sectores automatizados es reducido en algunas unidades, es todavía numeroso en los sectores no automatizados o semiautomatizados. A pesar de eso, Naville todavía se atiene a la tesis de la tendencia creciente a la calificación de la fuerza de trabajo como consecuencia del progreso técnico, mientras que Bright sacará de sus investigaciones la conclusión contraria expuesta en un famoso artículo titulado "Does automation raise skill requirements?"[34]

Efectivamente, Bright se dedica en este artículo a combatir las ideas corrientes respecto de las consecuencias de la automatización: ella ni traería una elevación general de la calificación, ni el alivio para el trabajo monótono, repetitivo, ni necesariamente mayor dignidad, satisfacción, valor social y mejor posición económica para el trabajador. La maquinaria automática, al revés de exigir un

[34] Bright, James, "Does Automation raise skill requirements?", *Harvard Business Review*, vol. 36, núm. 4, julio-agosto de 1958, pp. 85-98.

nivel más elevado de habilidad del trabajador respecto de la maquinaria antigua, en verdad reduce tales exigencias; ocasionalmente esto ocurriría con toda la fuerza de trabajo empleada, incluyendo ahí los trabajadores dedicados a mantenimiento. La máquina automática tiende, en verdad, a requerir menor calificación del operador (a partir, naturalmente, de cierto nivel de automatización) aunque surjan empleos-clave calificados.

Usando su escala de 17 niveles Bright concluye que, con bajos niveles de mecanización, el trabajador requiere de una educación adicional cuando la maquinaria utilizada se torna más compleja: él necesita de entrenamiento para entender los principios sobre los cuales se apoya la utilización y el ajuste de la máquina, lo que determina la necesidad de una educación adicional. Pero no parece ocurrir lo mismo cuando se trata de altos niveles de mecanización y automatización: a partir del nivel 4 el enjuiciamiento crítico requerido del operador disminuye; a partir del nivel 6, cuando un patrón de acciones predeterminadas puede ser alcanzado mecánicamente, deja de existir la necesidad particular de educación adicional y entrenamiento del operador, que existía cuando el ajuste y el control estaban en sus manos. El defiende también una tesis semejante en relación al esfuerzo mental requerido: a bajos niveles de mecanización aumenta la exigencia de esfuerzo mental, porque el equipo no es suficientemente automático; tal esfuerzo disminuye a partir de los niveles 5 y 6.

Bright refuta todavía la idea corriente de que la responsabilidad aumenta con la utilización de maquinaria más costosa y altamente integrada: en verdad él considera que con elevados niveles de automatización la máquina desplaza responsabilidad de las manos del trabajador, pues a partir de los niveles 11 y 12 el mecanismo de control detiene la responsabilidad. Otra de las ideas corrientes que él combate es la de que la fuerza de trabajo dedicada a mantenimiento aumenta con la automatización, y que eso incrementaría la necesidad de calificación: para Bright esta idea debería ser matizada, pues los datos empíricos demuestran que la fuerza de trabajo dedicada a mantenimiento crece en algunos sectores y no crece en otros, pudiendo aun ocurrir una reducción siempre que la automatización provoque una disminución drástica del volumen de la maquinaria.

Sin embargo, también se observan tendencias contrarias. Un trabajador en una fábrica automática puede ser responsable por una parte mayor de la línea de producción, lo que puede exigir calificación adicional; puede ser responsable por tareas más elevadas; la maquinaria automática puede provocar la creación de empleos especializados que exigen educación más elevada con mayor nivel de comprensión y de responsabilidad. También son necesarios más diseñadores y

constructores en las empresas que construyen su propio equipo; sin embargo, esto raramente acontece y cuando ocurre el número que se necesita de tales especialistas nunca es muy elevado. Sin embargo, se requieren talentos especiales cuando se trata de concebir la maquinaria: visualización, imaginación y creatividad mecánica. A pesar de eso, tales contra-tendencias nos deben conducir a la conclusión de que una sustancial calificación de la fuerza de trabajo es requerida por el progreso técnico: según el autor, el efecto puro de la automatización en cada fábrica investigada era la reducción –o por lo menos el estacionamiento– de la demanda de calificación y habilidades por parte de la fuerza de trabajo directamente empleada.

Bright todavía señala que, en la "era de la automatización", tal vez sea menos la producción que el producto quien exija cierta elevación del nivel educacional de los trabajadores: la utilización de calculadoras automáticas, por ejemplo, podría constituir una presión para elevar la calificación de los que las utilizan. Con eso él sugiere que es en el sector terciario, para el cual cada vez mayor proporción de la población económicamente activa se desplaza, donde deberíamos buscar los estímulos para la elevación de la calificación medida de la fuerza de trabajo.

Otro autor americano merece mención especial al tratar el problema de la automatización y calificación en conexión con la alienación de los trabajadores: Robert Blauner[35] defendió en 1964 la tesis opuesta a la de James Bright. Para él la producción mecanizada exigiría una calificación menor del trabajador que la producción automatizada.

Los trabajos de Friedmann, Naville y Bright son clásicos en el tratamiento del tema y se apoyan en investigaciones realizadas en los años 40 y 50; los resultados de la gran investigación de Bright son datos que el público conoció en 1958 y aun aquello que Naville escribe en el inicio de los años 60 tiene como base las investigaciones realizadas a fines de la década anterior. En síntesis, son trabajos que se refieren a una situación relativa a la automatización/calificación vigentes hace aproximadamente 20 años. Sin embargo, a pesar de eso, gran número de observaciones efectuadas por esos autores tiene un carácter general que las vuelven actuales; por eso mismo tales observaciones, así como las tesis a cuya defensa contribuyen, son retomadas frecuentemente en los trabajos más recientes sobre el tema.

A mediados de los años 60 un autor propició grandes polémicas en Europa: escribiendo sobre el fin del "milagro alemán", Franz Jánossy defendió la tesis

[35] Blauner, Robert, *Alienation and Freedom*, Chicago, 1964.

de que el agotamiento de las reservas educacionales de Alemania constituían una traba a su desarrollo. En otras palabras: el progreso técnico planteaba exigencias a la calificación de la fuerza de trabajo que no eran suplidas por el sistema educacional. Por lo tanto, se imponía una reforma de la educación. Las diferentes formas de reciclaje, de educación continua (de educación permanente) constituirían esfuerzos en el sentido de superar tales trabas,[36] pero la solución definitiva radicaría en una amplia reforma del sistema educacional. Esta tesis encontró resonancia entre los estudiantes que venían cuestionando la estructura de la enseñanza alemana en las universidades y que intensificaron y radicalizaron el movimiento estudiantil en favor de la reforma de la enseñanza en 1968.

Para Jánossy el desarrollo económico implica, en última instancia, la transfomación cualitativa de las actividades concretas, cuya ejecución depende de la calificación de los ejecutores. Pero la calificación exigida por tal transformación es contradictoria: con la extrema división del trabajo originada por la gran industria, se observó, por un lado, que la exigencia de calificación del trabajador cayó por debajo del nivel exigido por la manufactura; por otro lado, sin embargo, el surgimiento de nuevas tareas relativas a la construcción, control y mantenimiento de las máquinas pasó a exigir la presencia de fuerza de trabajo altamente calificado; nos encontraríamos en la época de la gran industria, con una polarización de la calificación. La etapa siguiente es aquella en que la producción industrial es penetrada por la automatización. Jánossy ve la automatización como una etapa de regreso al proceso de trabajo integrado que tiene como consecuencia la liberación del trabajador del trabajo parcelario y que conduce a una tendencia creciente a la elevación de la calificación de los trabajadores: en la era de la automatización la duración de la educación aumenta hacia todos los niveles (aunque el aumento sea mayor cuanto más alto sea el nivel de la educación recibida), contrastando con los periodos de la manufactura y de la gran industria, en los cuales la duración de la educación creció para los elementos altamente calificados y decreció para el resto de la fuerza de trabajo.[37]

De este modo, él termina por defender la tesis de la elevación de la calificación media del trabajador en nuestros días en los países centrales, como una exigencia de la propia vida económica. Sin embargo, esta posición es defendida en medio de algunas consideraciones importantes. Una de ellas se refiere al crecimiento de la distancia, en términos de conocimiento, entre el trabajador alta-

36 Jánossy, Franz, *Das Ende der Wirtschaftswunder,* Frankfurt/M, Verlag Neue Kritik, 1966, p. 223.

37 *Ibidem,* p. 219 ss.

mente calificado y el trabajador no calificado. Además, los conocimientos acumulados socialmente crecieron de tal manera que proporcionalmente a ellos los conocimientos individuales decrecieron, los conocimientos incorporados en los medios de producción son enormes, pero frecuentemente los conocimientos individuales de los trabajadores que los operan disminuyen.[38]

A pesar de eso, Jánossy cree que el problema de los conocimientos exigidos por la automatización debe ser discutido menos en aquello que concierne a la cantidad y más respecto a la calidad de esos conocimientos: la transformación de la estructura productiva no exige necesariamente más conocimientos, sino otros conocimientos, diferentes de aquellos que el sistema educacional acostumbra ofrecer. Tales conocimientos nuevos son indispensables no solamente para la producción sino también para la circulación de las mercancías, o sea, para el consumo. No son apenas nuevos conocimientos técnicos y científicos que la fuerza de trabajo necesita adquirir para atender las necesidades de la automatización; ella necesita crecientemente de conocimientos no científicos que permitan la utilización de los productos producidos en cantidades crecientes (aparatos electrodomésticos, por ejemplo). Respecto a la cantidad de conocimientos, Jánossy considera muy difícil decir si los conocimientos necesarios para manejar un automóvil son mayores que aquellos necesarios para conducir un carruaje de seis caballos; pero son claramente otros los conocimientos del motorista en relación al conductor de carruajes.[39]

La temática de las relaciones entre producción (y en particular de la automatización) y calificación se tornó objeto de grandes preocupaciones por parte de los elementos que participaron del movimiento estudiantil en 1968 y que, en los primeros años de la década siguiente, presentaron tesis de doctorado o escribieron trabajos sobre el tema. Gran parte de esos trabajos, escritos por elementos provenientes de la Nueva Izquierda Alemana, cuestiona la tesis de la tendencia creciente a la elevación de la calificación de la fuerza de trabajo en el capitalismo tardío, defendida por autores ligados a la llamada *Stamokap-Theorie* (Teoría del capitalismo monopolista de Estado).

Los adeptos de la teoría del capitalismo monopolista de Estado, defienden la idea de que la revolución técnico-científica implica la elevación de la calificación: la transformación de la base técnica de producción sería inseparable de una transformación en las funciones y en la estructura de la fuerza de trabajo en el proceso de producción, por lo tanto ligada a una elevación de la calificación

[38] *Ibídem*, p. 208.
[39] *Ibídem*, p. 214.

de la fuerza de trabajo y a transformaciones en las relaciones de producción.[40]

Radovan Richta podría ejemplificar tal posición. Para él, la tendencia a la descalificación fue desapareciendo progresivamente en las diversas ramas productivas y en los países más desarrollados; las nuevas condiciones de producción elevarían las exigencias de calificación, pudiéndose prever para el futuro una situación en que serían eliminadas "las diferencias de calificación entre los trabajadores e intelectuales",[41] generándose una nueva situación cultural y humana.

Contra esta visión humanista-futurista, así como contra los supuestos de los análisis efectuados por los que la defienden, se levantaron diversos autores que se pronunciaron por la tesis de la descalificación. De un modo general, los críticos de la teoría del "capitalismo monopolista del Estado" consideran que tal teoría está equivocada no solamente en lo que se refiere al análisis de las condiciones del capitalismo tardío (porque coloca en el centro de sus preocupaciones la revolución técnico-científica y no las leyes generales que regulan el funcionamiento de la economía capitalista), sino también en la consecuencia que prevé en lo que se refiere a la calificación de la fuerza de trabajo. Para Dieter Otten, por ejemplo, la teoría del capitalismo monopolista de Estado supone que ya no son las leyes del capitalismo las que determinan la tendencia histórica de la calificación, sino que ésta es determinada por los problemas técnicos del progreso; al contrario de lo que creen los defensores de esta tesis, afirma Otten, el grado de complejidad del trabajo y la calificación de la fuerza de trabajo se desarrollaron separadamente: "El desarrollo específico del modo de producción capitalista torna posible utilizar trabajo complejo, en lo cual la productividad social del trabajo se presenta, por ejemplo, en maquinaria altamente desarrollada, que sólo necesita ser combinada con mero trabajo de masa."[42]

La productividad del trabajo, en este caso, está separada de la calificación; ella puede elevarse sin que se eleve la calificación, aun si la fuerza de trabajo se descalifica.

Una variante dentro de la tesis de la descalificación es la tesis de la polari-

[40] Dieter Otten hace un sumario de la posición defendida por los teóricos del "capitalismo monopolista de Estado" a partir del trabajo de Gausner y Rubinstein, del Instituto para estudios de la economía mundial y relaciones internacionales de la Academia de Ciencias de la Unión Soviética. Otten, Dieter, *Kapitalentwicklung und Qualifikationsentwicklung,* Berlín, Rossa Verlagskooperative, 1973, p. 110.

[41] Richta, Radovan (ed.) Richta-Report. Politische Okonomie des XX' Jahrhunderts. Frankfurt/M, Makol Verlag, 1971.

[42] Otten, Dieter, *Kapitalentwicklung. . . , op. cit.*, p. 113.

zación de las calificaciones, defendida por Kern y Schumann. Estos autores, apoyados sobre una extensa investigación sobre "trabajo industrial y conciencia obrera", concluyen que la automatización no exige una calificación más elevada de los trabajadores; en compensación, los elementos calificados de nivel superior se verían instados a elevar más y más su calificación, con creciente especialización, como consecuencia de las exigencias impuestas por la nueva etapa de la producción. Kern y Schumann proclaman su rechazo a adoptar los "esquemas simples" de explicación en que habría caído Blauner (producción mecanizada-calificación menor/producción automatizada-calificación mayor) y Bright (produción mecanizada-calificación mayor/producción automatizada-calificación mayor), afirmando la necesidad de considerar situaciones específicas (algo que, en verdad, hicieron también Naville, Blauner y Bright). Según ellos, "cada nivel de mecanización trae nuevas formas de trabajo industrial al mismo tiempo que deja sobrevivir una parte de las formas de trabajo convencionales",[43] el desarrollo tecnológico alcanzaría siempre a una parte de los trabajadores, conduciendo a una diferenciación del conjunto de los trabajadores industriales. Una parte de los trabajadores no calificados sobreviven a la mecanización, pues muchos de los trabajos manuales y de los trabajos parciales repetitivos continúan siendo importantes para la producción. Ellos reconocen que el nivel de la calificación del conjunto de los trabajadores se puede elevar en función del creciente significado del personal de mantenimiento a medida que se procesa la automatización de la industria, pero advierten que con el tiempo la necesidad de tal calificación también puede retroceder.[44]

Las posiciones radicales asumidas en relación a la calificación o descalificación de la fuerza de trabajo en el capitalismo tardío parecen ser fruto o de la simplificación del problema o del hecho de que los autores que las defienden se dedicaron a la investigación y a la reflexión sobre el tema teniendo presente únicamente la producción industrial. Ahora bien, en una sociedad altamente desarrollada, en la que la automatización de la industria y la mecanización de la agricultura avanzan constantemente liberando fuerza de trabajo, es necesario pensar en la calificación exigida por el sector terciario, que es donde se concentrará la mayor parte de la población económicamente activa. El capitalismo tardío se caracteriza por la penetración masiva del capital en los servicios, organizando en términos capitalistas aquellos sectores en que aún tenía vigencia la

[43] Kern, Horst y Schumann, Michael, "Technischer Wanderl und industrielle Arbeit bei tendenzieller Polarisierung der mittleren Qualifikationen", Hegel-Heimer, Armin (ed.), *Texte zur Bildungsokonomie,* Frankfurt/M. Verlag Ullstein, 1974, p. 53.

[44] *Ibídem,* p. 543.

relación directa entre quien presta y quien recibe el servicio (por ejemplo, en la medicina, en que el médico de la familia es sustituido por los servicios de una clínica con diversas especializaciones y administrada conforme a moldes capitalistas); sabemos que el capital comercial altamente concentrado penetra cada vez más profundamente en el área de ventas al consumidor directo, organizando tiendas gigantes que destruyen al pequeño comercio; sabemos que, en la medida en que crece la riqueza social, crece también la burocracia del Estado, se desarrolla el sector educativo ampliando el contingente de la población económicamente activa dedicada a los servicios de educación (profesores de todos los niveles, orientadores, supervisores, administradores, etc.): el sector educativo no sólo es capaz de absorber enormes contingentes de la fuerza de trabajo (educada), sino que contribuye frecuentemente a postergar la integración de una parte de la fuerza de trabajo educada al mercado (sirviendo como válvula de escape para tensiones provenientes, algunas veces, de un mercado saturado de elementos calificados), al retener a los jóvenes como alumnos por muchos años. En este caso, sería necesario preguntar cuál es la calificación (si necesita ser mayor o de otro tipo) exigida para mantener el sistema educativo en expansión. Pero los más variados sectores deberían ser investigados: el comercio, por ejemplo, absorbe un número considerable de personas que necesitan disponer de algún conocimiento sobre los productos que venden, que necesitan expresarse con claridad y deben dominar algunas técnicas de "relaciones humanas". Por otro lado, las grandes compañías necesitan de una burocracia razonablemente grande, o sea, de fuerza de trabajo calificada en los más variados niveles. Para que se pueda hablar de una tendencia creciente a la calificación o descalificación de la fuerza de trabajo en el capitalismo tardío, sería necesario no restringir la investigación a la industria sino ampliarla de modo que abarcara a otros sectores para lograr así un cuadro más general a partir del cual el problema pueda ser pensado.

Entre las diversas consideraciones efectuadas acerca del problema de la calificación o descalificación, la que nos parece más razonable es aquella de Ernst Mandel (y que encuentra respaldo, de algún modo, en James Bright, en Pierre Naville y en Franz Jánossy). Dice él: "en el capitalismo tardío. . . ocurre una descalificación relativa y no absoluta de la fuerza de trabajo; esto es, la calificación retrocede siempre más abajo del posible técnico-científico, aunque se coloque, en media, arriba de aquella del nivel capitalista antes alcanzado".[45]

Esto significa lo mismo que decir que el conocimiento de los individuos está siempre por debajo del nivel de conocimientos que la sociedad dispone y que cre-

[45] Mandel, Ernst, *Der Spatkapitalismus, op. cit.*, p. 250.

ce rápidamente; que en términos relativos (al conocimiento de la sociedad), la calificación se reduce, pero que éste crece en términos absolutos, o sea, ocurre una elevación absoluta del nivel medio de calificación de la fuerza de trabajo.

IV. EDUCACION PERMANENTE Y CAPITALISMO TARDIO

La identificación de la innovación tecnológica como la principal fuente de ganancias extraordinarias en el capitalismo tardío, así como la revisión bibliográfica efectuada en el apartado anterior, nos permite afirmar que el reciclaje de los trabajadores en función de la renovación del capital fijo es una necesidad para las empresas capaces de resistir y sobrevivir dentro de las condiciones de competición del mercado en los países centrales. Las investigaciones mencionadas muestran que la automatización se procesa con menor velocidad de la que en general se supone. Sin embargo, la propia dinámica del capitalismo tardío, la intensa centralización del capital que en él se observa, indican que la tendencia de esa velocidad es a aumentar. El reciclaje, que hasta los años 50 aparecía como un fenómeno ligado casi exclusivamente a la industria, también se tornó necesario en los sectores primarios y especialmente en el terciario, en la medida en que capitales altamente centralizados se vuelcan hacia tales sectores de la economía.

El reciclaje es ciertamente el punto de partida para el surgimiento y desarrollo de la idea de educación permanente. Sin embargo, ésta no pretende restringirse al reciclaje; se presenta como una forma de pensar los problemas educacionales colocados también por otras características del capitalismo tardío, como el tiempo libre o la extensión de la escolaridad. Sin embargo, su conexión con la producción está dada por el reciclaje: éste fue el fenómeno que llamó la atención de los educadores respecto del hecho de que el sistema educacional no era capaz de atender al mercado con la fuerza de trabajo adecuada a las actividades industriales de nuestros días. Por un lado, esta constatación dio origen a la consideración del reciclaje como una anomalía a ser corregida por una amplia reforma de la enseñanza (como propone Jánossy) y, por otro, a la convicción de que no toda la educación de nuestros días podría ser absorbida por el sistema educativo tradicional, lo que obligó a imaginar a la educación dentro de una perspectiva más amplia: la de la educación permanente.

En cuanto reciclaje, la educación aparece como un momento muy claro del proceso de producción y reproducción del capital: sus costos se vuelven productivos en la medida en que se muestran directamente necesarios a la producción. ¿No sería parte de la lógica del capital transferir éstos al Estado, socializando los

costos del reciclaje de los trabajadores? Entonces se plantea el problema: ¿hasta qué punto sería posible la absorción de tales exigencias por parte del sistema educativo? O en otras palabras, ¿hasta qué punto el sistema educativo puede servir al mercado de trabajo de modo que exista una total adaptación entre el proceso de trabajo y el proceso de utilización de la fuerza de trabajo?; ¿en qué medida esta fuerza de trabajo puede ser formada de modo que se vuelva utilizable "sin fricción"?[46]

El fracaso de los planes educativos que en general dieron énfasis a la educación técnica y politécnica, nos ha mostrado que tal adaptación en general es difícil, y más aún cuando se pretende atender demandas muy específicas: el tiempo exigido por la formación a través del sistema de educación formal es mayor que aquél que el mercado puede esperar en términos de la fuerza de trabajo que necesita. Además, los operadores de maquinaria ultramoderna pueden ser preparados sólo donde tales máquinas existen, o sea, en la fábrica que promueve la modernización de la tecnología empleada; la preparación de esta fuerza de trabajo exige la presencia de personal especializado que, en general, la fábrica posee entre sus cuadros, pero que raramente se encuentra en la escuela. En síntesis: muchos son los motivos por los cuales es más fácil y ventajoso para las empresas promover directamente el reciclaje que pretender que una reforma educacional solucione sus problemas de entrenamiento de la fuerza de trabajo. Hay otras formas más fáciles de socializar los costos del entrenamiento que la reforma de la educación: para eso basta que el Estado permita que las empresas que entrenan a sus trabajadores para poder utilizarlos mejor, deduzcan de los impuestos a pagar los recursos que aplicaron en el reciclaje.

¿Significaría eso que la reforma educativa no interesa a los empresarios de la "era de la automatización"? Hay evidencias de que la reforma educativa no se presenta como instrumento para la formación especializada de la fuerza de trabajo (porque las especializaciones requeridas se modificaron y las nuevas pueden ser adquiridas por medio del reciclaje), pero sí como instrumento para aumentar la disponibilidad de cada uno para "aprender de nuevo", haciendo posible disminuir las resistencias al reciclaje y facilitar la adaptación a nuevas situaciones de trabajo. De esta manera, interesa la difusión de la educación general y de la educación politécnica, que permiten una amplia "flexibilidad" profesional, presentándose en este caso la educación politécnica menos como resultado de una exigencia de calificación que como parte de una educación general amplia a tra-

[46] Roth, Karl Heinz y Kanzow, Eckhard, *Unwissen als Ohnmacht,* Berlín, Edition Voltaire, 1969, p. 394.

vés de la cual se transmiten conocimientos básicos hoy necesarios a la producción y a la circulación de las mercancías: estos conocimientos básicos no se refieren necesariamente a informaciones fundamentales en los campos científicos y tecnológicos, pero tienen que ver con el aprendizaje del idioma, con aspectos de matemáticas y con conocimientos sobre la vida moderna, así como en las técnicas más generales de la comunicación que constituyen la base de la flexibilidad de las calificaciones individuales. Interesa la difusión de calidades de comportamiento que se relacionan a la disposición psíquica y social para aceptar modificaciones en la propia capacidad de trabajo que son impuestas por la racionalidad de la utilización del capital.[47]

El reciclaje y la adaptación de nuevas formas de trabajo pueden ser facilitadas por la disposición de "aprender a aprender", o sea, por aquello que clásicamente es presentado como el fundamento de la educación permanente.

Sin embargo, estas consideraciones son válidas, no sólo en lo que concierne a la fuerza de trabajo requerida por la industria: con la penetración del capital en gran escala en la agricultura y en los servicios, también ahí se introdujeron nuevas formas de organización y tecnología modernas que exigen disponibilidad del trabajador para adaptarse a nuevas formas de trabajo y para aprender la calificación necesaria para tal adaptación. La disponibilidad para aprender debe estar presente también en función del consumo, en la medida en que las mercancías son sustituidas en el mercado por otras más sofisticadas y cuya utilización depende, muchas veces, de un proceso de aprendizaje para la propia utilización (como, por ejemplo, en el caso de comidas semipreparadas o de aparatos electrónicos de uso individual); tal disponibilidad pasa a ser requerida, algunas veces incluso hasta para que sea posible comprar, en la medida en que se introducen máquinas automáticas para venta directa al consumidor (como en el caso de las máquinas automáticas para venta de objetos pequeños o de boletos para transportes colectivos).

Al nacer el concepto de educación permanente relacionado a las necesidades impuestas por la producción y circulación de mercancías en la fase tardía del capitalismo, en la cual la automatización se propaga paso a paso (derivando, por tanto, de la necesidad de reciclaje y de la disponibilidad para "aprender a aprender"), ¿cómo debemos interpretar aquello que, en lenguaje pedagógico, se presenta como dos aspectos centrales de tal educación: educar al hombre como productor y como consumidor? Si el productor debe atender a las necesidades de la producción, tal educación terminará transmitiendo aquellas virtudes obreras de-

[47] Otten, Dieter. *Kapitalentwicklung. . ., op. cit.*, p. 114.

seadas por todos los patrones y que parecen especialmente importantes en el mundo de la automatización: atención, responsabilidad, disponibilidad psíquica para aceptar las modificaciones provocadas en el trabajo por la introducción de tecnología más avanzada. En este caso, ella aparece fácilmente como una educación que facilita la utilización de la fuerza de trabajo por el capital altamente centralizado. Entonces, ¿cuál podría ser la educación del hombre como consumidor? ¿Es una educación destinada a facilitar el consumo (difundiendo los conocimientos necesarios a la utilización adecuada de nuevos productos), presentándose como una educación que se coloca al servicio de la reproducción del capital, o pretende ser una educación para la defensa del consumidor contra las imposiciones de la sociedad de consumo supuesta por la automatización? Ciertamente que, en este último caso, se manifestaría el lado potencialmente emancipador de cualquier educación, que refleja, en última instancia, las contradicciones inherentes al propio modo de producción capitalista. Sin embargo, ella se constituiría en un obstáculo al movimiento del capital y estaría contradiciendo lo que pretende ser la "educación del productor".

Sin embargo, no cabe aquí abordar el tema de la educación permanente en conexión con la discusión sobre automatización/calificación. *La tesis de Mandel nos parece correcta: la calificación media de la fuerza de trabajo crece con la automatización de forma absoluta pero decrece de forma relativa al volumen de conocimientos de la sociedad.* Si la educación permanente deriva en primera instancia de las exigencias impuestas a la calificación de la fuerza de trabajo por la automatización (o sea, del reciclaje) ella contribuye a elevar de forma absoluta la calificación media de esa fuerza de trabajo. Tal contribución no se hace solamente a través del reciclaje, sino también de otras formas de organización de tal educación; sin embargo, el nivel de su contribución se determina por la riqueza de la sociedad, de la cual depende la difusión de todas las formas de educación. Pero si la contribución cuantitativa de la educación permanente puede ser limitada, su contenido puede ser de extrema relevancia en la medida en que ella transmite conocimientos nuevos, necesarios a la reproducción ampliada de la sociedad que le dio origen.

ALIANZAS DE CLASE Y EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA: HIPOTESIS PARA UNA INVESTIGACION

Carlos Alberto Torres

I. INTRODUCCION*

El presente trabajo no intenta realizar una descripción y análisis exhaustivos del desarrollo de la educación de los adultos en América Latina; su objetivo es mucho más modesto: sólo intenta señalar algunos de los posibles factores determinantes del crecimiento vegetativo[1] de la educación de adultos frente al crecimiento dinámico de otros niveles del sistema educativo. Las explicaciones usuales, referidas a deficiencias del sistema de educación de adultos mismo, tales como materiales didácticos inadecuados, falta de asesores preparados, problemas de financiamiento, organización y administración inadecuadas de los sistemas, etc., no parecen totalmente satisfactorios. Es necesario enmarcar el análisis en una perspectiva de corte histórico-estructural.

El desarrollo de la educación en América Latina ha dependido, en última instancia, del modelo existente de acumulación de capital y de sus necesidades a nivel de reproducción de la fuerza de trabajo y de legitimación del orden social. Ahora bien, todo modelo de acumulación se torna viable conforme a una trama de acuerdos/oposiciones entre las clases sociales; este proceso de alianzas de clase determina la forma del Estado o régimen político. La educación de adultos, por tanto, se encuentra determinada por estos procesos político-económicos.

* Tratándose de notas preliminares para una investigación de mayor cobertura, hemos optado por incluir una lista de bibliografía selecta que da cuenta de las principales líneas argumentales y a la vez arroja información bibliográfica para aquellos que tengan interés en profundizar ciertos tópicos específicos.

[1] Utilizamos los términos "crecimiento vegetativo" y "crecimiento dinámico" para indicar diferencias en el ritmo de crecimiento de los niveles.

En este sentido, la hipótesis fundamental es que la educación de adultos no jugó un papel relevante en la alianza de clases que acompañó al modelo de industrialización por substitución de importaciones (1940-1970), lo cual explica su relativo "subdesarrollo" como parte de los sistemas educativos, y a la vez, su "ineficiencia" comparada con los logros del sistema escolarizado o formal. Las tendencias que aparecen en el nuevo modelo de acumulación que cobra vigencia hacia los 70, y la nueva alianza de clases que sustenta los actuales regímenes políticos, profundizarán el proceso de desarrollo desigual de la educación de adultos.

Este trabajo se divide en tres grandes partes. La primera presenta al lector un marco metodológico sucinto, donde exponemos los supuestos del análisis, así como sus limitaciones. La segunda intenta una periodización del desarrollo de la educación de adultos desde una perspectiva histórico-estructural. Para sustentar nuestra argumentación, hemos acudido a dos grandes vías. Por una parte, una revisión de la bibliografía sobre el desarrollo de la educación en América Latina, tratando de confrontar permanentemente el desarrollo de la educación de adultos con el de los otros niveles. Por otra parte, la heterogeneidad de situaciones en las formaciones sociales de la región, nos invitó a concentrar nuestra atención en algunos casos históricos donde la educación de adultos pudo haber jugado un papel importante. El análisis, al trabajar sobre tendencias generales, es altamente agregado. La tercera parte, a título de reflexiones finales, trata de llamar la atención sobre tres aspectos o "temas" de investigación insuficientemente tratados. En primer lugar, el valor económico de la educación de adultos bajo las nuevas condiciones del desarrollo capitalista. En segundo lugar, la creciente participación de grupos de base no gubernamentales y sus implicaciones. Finalmente, las estrategias alternativas que se diseñan en la actualidad.

II. SUPUESTOS Y LIMITACIONES DEL ANALISIS

Algunos supuestos fundamentales presiden nuestro análisis. En primer lugar existen diferencias terminológicas, siendo la más importante la que se establece entre educación no-formal y educación de adultos. En nuestro análisis, hemos considerado al término educación no-formal como la denominación propuesta y popularizada por las ciencias de la educación de origen estadounidense, para el complejo de actividades extraescolares, gran parte de las cuales se refieren a la educación de los adultos (véase el trabajo de Thomas La Belle, en este libro). Si bien hay que realizar estudios teóricos y empíricos más cuidadosos para deslindar campos analíticos con mayor precisión, en este trabajo consideraremos a

la educación no formal y a la educación de adultos como términos similares e intercambiables.

En segundo lugar, habría que definir qué entendemos por educación de adultos. Para nosotros, ésta comprende aquella parte de la educación destinada a la población mayor de 15 años. El límite mínimo de edad corresponde a las decisiones de la jurisprudencia educativa en América Latina, como la edad estimada para la finalización de la educación general básica. Este límite es, además, estadísticamente significativo, pues se correlaciona con el límite mínimo de edad para indicar un sujeto como miembro de la población económicamente activa en los censos de población –en algunos casos 15 años y más, en otros 12 años y más (OIT, 1966; Altimir, 1973; CEPAL, 1977; Torrado, 1978)–.

Estos programas de educación de adultos comprenden fundamentalmente los programas de alfabetización (introducción a la primaria) y de *educación general básica:* el límite mínimo de educación que todo ciudadano en cada país latinoamericano debería alcanzar, según los preceptos y leyes constitucionales, entre 6 y 8 años de escolarización, comprendiendo primaria completa y secundaria completa. Estos programas, cuando son de carácter gubernamental, generalmente se constituyen en un sistema de educación de adultos a cargo de una dependencia especializada en los ministerios de educación. Junto con esto, y dado que la educación de adultos se desarrolló en América Latina en íntima vinculación con los proyectos de reforma agraria y desarrollo agrario, agregaremos dentro de nuestro campo de estudio los programas denominados de extensionismo rural (véanse los trabajos de Bosco Pinto y de Alberto Montoya en este libro).

En tercer lugar, sostendremos que las políticas (económicas, educativas, sociales, etc.) de un país dependen del modelo de acumulación de capital vigente, del régimen político y las alianzas entre sectores de las clases dominantes –que incluye, en algunos casos, sectores subalternos–, que fundamentan uno y otro. Es decir, un modo de producción, un "entorno institucional" (régimen político o Estado) y la vinculación conflicto/pacto entre las clases sociales. Estos tres "factores" configuran los elementos determinantes para el desarrollo del campo de análisis específico: la educación de adultos.

En cuarto lugar, la educación de adultos corresponde a un "tiempo histórico"; si bien hay experiencias múltiples y variadas de educación de adultos en América Latina durante el siglo XIX, la educación de adultos como sistema era inexistente, ya que los modelos de desarrollo reservaron sólo para la educación formal un papel relevante en cuanto formadora de mano de obra, transmisora de cultura e incluso unificadora u homogeneizadora de la nacionalidad (CEPAL, 1972; Weingberg, 1978; Puiggróss, 1980).

Fue hasta mediados de este siglo, por impulso de organizaciones internacionales como UNESCO, y bajo la euforia democrática de la posguerra, que comenzó a hablarse de la "educación fundamental"; éste fue el momento en que empezaron a organizarse los servicios de educación de adultos de la región. Cabe recordar aquí que la creación de CREFAL, en México, corresponde a 1950, y que, aún en 1962, la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina[2] recomendaba que se "organizaran o mejoraran los departamentos de educación de adultos"y que se desarrollaran "programas sistemáticos de alfabetización y educación de adultos" (CEDES, 1962: título V, inciso 2). En este trabajo nos referiremos solamente al desarrollo de la educación de adultos en América Latina durante este siglo, partiendo de la década de los 30.

III. LA EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA (1930-1980)

Una breve revisión histórica nos permite sostener, a título de hipótesis de trabajo, que el débil desarrollo de la educación de adultos (en sí misma y cuando se la compara con el de la educación escolarizada), se debió fundamentalmente a que los sectores (la clientela) que debían establecer una "demanda" (subjetiva) por este tipo de educación ante el Estado, dadas las condiciones estructurales de su inserción en las formaciones sociales latinoamericanas, no participaban en la alianza de clases que se origina en el modelo político que acompaña los procesos substitutivos de importaciones –cuyos inicios pueden ser ubicados hacia la década de los 30 y con más fuerza hacia mediados de los 40–. Simultáneamente, las demandas objetivas de fuerza de trabajo, no incluían en ninguno de sus niveles un perfil de calificaciones como el que podía ofrecer esta educación.

Las características del proceso de acumulación en esta época, se basaban principalmente en la extracción de plusvalía absoluta (Vasconi, 1977; Marini, 1973 a; Marini, 1973 b), en el deterioro de las condiciones de trabajo, en la plena utilización de la capacidad industrial instalada (Gerchunoff & Llach, 1976;

[2] Sin duda alguna, esta conferencia convocada en Santiago de Chile del 5 al 19 de marzo de 1963, fue el punto de partida para la adopción e implantación de los postulados desarrollistas de la Alianza para el Progreso en los sistemas educativos de América Latina. La representatividad institucional fue muy alta; basta recordar que fue patrocinada conjuntamente por OEA, UNESCO, CEPAL, OIT y FAO, con la asistencia de todos los países de la región, y por Estados Unidos, a través del Secretario Adjunto para Asuntos Educativos y Culturales, Philip H. Coombs.

Murnis & Portantiero, 1972) y en la ampliación del mercado interno, particularmente en los países con mayor desarrollo industrial de la región: Argentina, Uruguay, Chile y México. Estas características determinaron que las demandas por fuerza de trabajo calificado se concentraran en otros niveles (Labarca, 1977) más próximos a la pequeña burguesía o al "nuevo proletariado industrial" (Touraine, 1978). Así:

> El proceso de industrialización en América Latina produjo simultáneamente con la demanda subjetiva de educación, una demanda objetiva generada por los sectores donde hubo real progreso técnico, cuyo efecto fue el de acentuar las desigualdades del desarrollo. El sistema educativo, en este contexto, al satisfacer la demanda de los sectores donde hubo progreso tecnológico (en la producción, distribución o servicios) contribuyó, también, a acentuar las diferencias generadas por el desarrollo desigual (Labarca, 1980: 30).

La viabilidad del modelo de industrialización substituitiva de importaciones dependía de una serie de factores, entre los que se contaban las condiciones de articulación de los bloques de poder y la situación internacional (Cardoso y Faletto, 1979; Gunder Frank, 1973; Dos Santos, 1974), la capacidad de realización de plusvalía en un creciente mercado interno (González Casanova, 1972; Labarca, 1980) y la fuerza política para imponer un proyecto de este tipo ante la presencia de las tradicionales burguesías agrarias de América Latina (Dos Santos, 1978; Labarca, 1976). En este tipo de alianza juegan un papel fundamental los sectores medios, porque constituyen el mercado interno de producción industrial, y porque llegan a ser el contingente electoral o la masa de maniobras políticas que impone el proyecto de la burguesía. La alianza que hace efectivo este proyecto fuerza a la pequeña burguesía a sacrificar sus bases de poder económico a cambio de una participación en el poder político (en partidos que expresan esa alianza) y a cambios de nuevas formas de acceso a niveles ocupacionales más altos de mayor ingreso (posiciones burocráticas en el Estado, ampliación del sector servicios) y con mayor acceso al consumo. Esto tiene consecuencias claras sobre la educación, particularmente en el crecimiento del nivel medio-superior y la universidad.

El papel de la universidad es decisivo, ya que ella otorga la "certificación" necesaria para que esa pequeña burguesía o sectores medios tengan acceso a niveles más altos de consumo vía apropiación de ingresos diferenciales; a la vez que amplía los contingentes de ese grupo social: "este proceso de reubicación de la pequeña burguesía fue simultáneamente uno de desarrollo de las fuerzas produc-

tivas, que eran necesarias dadas las características que asumía el aparato productivo" (Labarca, 1976:119).

Como señala el mismo autor para el caso chileno, aunque lo dicho podría extenderse a los países de más alto desarrollo industrial de la región, el sistema educativo jugó un papel central como instrumento privilegiado de esa alianza y complemento de los procesos de acumulación bajo las nuevas condiciones del desarrollo capitalista en la década de los 60 (Labarca, 1977: 161; Vasconi & Recca, 1977; ILPES, 1972).

En este sentido, la alianza de clases excluye toda práctica educativa disfuncional para las prácticas económicas derivadas del nuevo modelo de acumulación o para sostener el régimen de dominación política –como legitimación de la movilidad social–. La oferta de más educación opera como substituto de bienes materiales, difiriendo en el tiempo el mejoramiento de los niveles de bienestar: adquirir más educación "implicaría" conseguir, en el futuro, más altos ingresos personales y más alta movilidad social. Por lo tanto, existirían dos argumentos complementarios para explicar por qué este tipo de educación, en el marco de la alianza política gobernante, no fue útil como instrumento de legitimación de la movilidad social.

Por un lado, la educación de adultos tiene resultados más rápidos e inmediatos que la educación formal, ya que en el caso de los adultos, a diferencia de los niños, no hay que esperar 10, 15 o 20 años de permanencia dentro del aparato escolar para vincularse al mercado de trabajo. Los adultos, por definición, forman parte de la población económicamente activa, insertos de alguna manera en el mercado de trabajo. En este plano, los resultados de la educación de adultos, particularmente entendida como educación compensatoria, no se reflejan en un mejoramiento inmediato de los niveles de bienestar.

Por otro lado, distintos análisis muestran que la tasa interna de retorno en los diferentes niveles educativos del sistema formal está cayendo, luego del acelerado crecimiento de 1950-1970 (Boudon, 1977; Blaug, 1973). Si esto es cierto, es lógico que la tasa interna de retorno en educación de adultos caiga más rápido, y que nadie invierta en conseguir un "capital humano" que no es rentable. Ambos procesos han contribuido a que la educación de adultos quede prácticamente excluida del proceso que propició el crecimiento y expansión del conjunto de los aparatos educativos. Aún más, con contadas excepciones, los Estados nacionales dejan la carga de los proyectos masivos a las agencias internacionales, aun cuando se hagan cargo de la organización y administración de los proyectos.

A pesar de lo anterior, la iniciativa privada tampoco participó en estos procesos. Al mencionar la falta de participación de grupos autónomos en los proyec-

tos de alfabetización hacia esta época, ILPES señala algunas de las consecuencias derivadas de que fuera el Estado el responsable de la alfabetización: a) limitaciones en los recursos económicos; b) limitaciones en el alcance de la alfabetización, al nivel considerado como necesario por los grupos de poder. Mientras existieran otras formas tradicionales del control político (paternalismo, gamonalismo o simple exclusión) la alfabetización no se presentaba como un logro imprescindible para el funcionamiento del sistema político; c) en la medida en que se hizo de la alfabetización una variable dependiente de los recursos humanos necesarios para el desarrollo económico, no se hizo necesaria la incorporación a la condición de alfabetos de una masa que no era imprescindible para el funcionamiento del sistema económico; d) finalmente, la ventaja de este proceso consistió en que, habiendo asumido el Estado la responsabilidad de estos procesos, se impulsaron con continuidad en algunas áreas que, como el medio rural, no requieren de alfabetización desde el punto de vista de la mano de obra y carecen de grupos sociales en condiciones de presionar ante los centros de decisión para la adjudicación de servicios (ILPES 1972: 59).

En términos generales, la educación de adultos durante las primeras fases del proceso de substitución de importaciones en América Latina tuvo un papel secundario y marginal por no corresponder a demandas derivadas del modelo de acumulación y por carecer de utilidad para un modelo político de dominación –con excepción de los regímenes populistas–. Sin embargo, tampoco tuvo una alta importancia para la "ideología desarrollista" que acompañaba a la Alianza para el Progreso.

Para la ideología desarrollista, el proceso de desarrollo económico se identificaba con el mejoramiento del nivel de ingreso por habitante. El logro de una tasa sostenida de crecimiento económico y de niveles de vida dependía de la capacidad para producir un excedente después de satisfacer las necesidades corrientes de consumo, y de la utilización eficaz de dicho excedente para expandir la capacidad productiva, mediante: la formación de capital, la disponibilidad de una mano de obra adecuadamente adiestrada y dotada de la movilidad necesaria, la extensión de los mercados para absorber el volumen de producción, el desarrollo de organismos públicos y de empresas privadas orientadas hacia la política de crecimiento económico y, finalmente, mediante su capacidad y receptividad para absorber los adelantos tecnológicos que corresponden a su grado de desarrollo económico. En síntesis las claves económicas del modelo eran: el crecimiento de la producción agropecuaria para sostener un acelerado proceso de industrialización, para lo que era indispensable ejecutar una extensa y profunda reforma agraria, y una reforma impositiva (CEPAL, 1962; Dos Santos, 1978). Por lo que hace a las claves para el desarrollo social, éstas eran el "mejora-

miento de los niveles de vida, la eliminación de la pobreza extrema y la ampliación de los servicios sociales que se espera serán los frutos del desarrollo económico en las sociedades democráticas" (UNESCO/CEPAL/ASNU/CEIADE, 1962: 197).

Tanto para alcanzar el desarrollo económico como para impulsar el desarrollo social, el sistema educativo tenía asignado un papel relevante (CEPAL, 1962), que estaba preponderantemente vinculado a la formación de la mano de obra profecional y técnica (recursos humanos), pero también era importante su influencia sobre la "invención tecnológica" y la "difusión de innovaciones" (el cambio tecnológico). La educación fue considerada importante para la "generación de aptitudes para la empresa" y la "consolidación de nuevos patrones de consumo", así como para "incrementar la propensión al ahorro", la "adaptabilidad a los cambios económicos", y la "participación activa de los distintos sectores sociales en las tareas del desarrollo" (CEDES, 1962).

Es bajo el influjo de esta "ideología desarrollista" que el desarrollo de la educación encontrará su renovado impulso en los 60 (Tedesco & Rama, 1979). Sin embargo, tal como se desprende de las funciones otorgadas a la educación, centradas fundamentalmente en la formación de recursos humanos, la educación de adultos tenía un papel secundario –comparada con el nivel medio, técnico y superior–. Así, la educación de adultos aparece como un imperativo ético bajo las nuevas condiciones económicas: "la eliminación del analfabetismo", y sólo secundariamente como condición para el desarrollo económico, pues "aun la mano de obra de un país alfabetizado posee un nivel más alto de productividad y adaptabilidad que la de un país donde esa mano de obra es en su mayoría analfabeta" (UNESCO/CEPAL/ASNU/CEIADE, 1962:107).

Sin embargo, la vinculación entre productividad y educación quedó reservada a la educación formal, en sus niveles medio y superior. En cambio, la "adaptabilidad" a los procesos de "transición y cambio social" –como el proceso de modernización de las sociedades latinoamericanas suponía –, que implicaban la formación de una mentalidad moderna y democrática, y a los procesos de "participación social", como condición para el desarrollo social y la democracia misma, eran funciones atribuidas al sistema educativo en general, incluyendo la educación de adultos.

Lo curioso es que, como cláusulas argumentales, perviven todavía hoy, veinte años después, en el lenguaje tecnocrático usado en documentos que justifican esfuerzos educativos de magnitud, como el MOBRAL (quizá la mayor experiencia de educación masiva de la pasada década), y en otras instituciones gubernamentales dedicadas al entrenamiento de mano de obra y/o a la capacitación campesina –véanse al respecto los artículos de MOBRAL y CENAPRO en este libro –.

Señalaremos entonces, como hipótesis de trabajo: a) que para los ideólogos del desarrollismo, la educación de adultos no tiene, dentro del proceso de desarrollo, el valor económico que tienen otras modalidades o niveles educativos; b) que puede tener un carácter importante como elemento contribuyente a la participación social y a la adaptabilidad, y c) que hacia inicios de la década de los 60, en la hipótesis metodológica de Cirigliano y Paldao (véase este libro y Cirigliano & Paldao, 1978), la educación de adultos finalizaba un primer momento o "etapa" (en una lectura ex-post); etapa en que la influencia de UNESCO había sido determinante.

Veamos algunos argumentos complementarios que contribuyen a explicar el escuálido desarrollo de la educación de adultos en el marco político de una alianza de clases desfavorable. En primer lugar, encontramos el estado de desarrollo de las teorías educativas (que hacia la década de los 60 son influenciadas por la economía de la educación), ya que éstas tienen un cierto correlato con la asignación de recursos, particularmente a nivel gubernamental.

En términos generales, si se parte de la idea de que la educación es una inversión, como los recursos son limitados habría que invertir en aquellas formas, niveles y modalidades educativos que aseguren un mayor rendimiento. Así, pues, las expectativas se concentraron en aumentar la cobertura y eficacia del sistema educativo formal. Por una parte, encontramos a quienes señalaban que la enseñanza media era el *pivote* básico del desarrollo. Siguiendo esta orienación, el Banco Mundial dirigió sus préstamos en educación hacia el desarrollo de este nivel. Otras orientaciones sostenían que la carencia más importante era en personal especializado, por lo que se debían ampliar los niveles universitarios y de enseñanza superior en general. Esta orientación la encontramos en la base de la política de préstamos del BID. Mientras tanto, ¿qué pasaba con la enseñanza elemental, la alfabetización y la educación de adultos en general?

García Huidobro y Ochoa, en su artículo recogido en este libro, señalan que para 1965 sólo 7 países latinoamericanos contaban con un plan de capacitación, y únicamente 8 con un plan de alfabetización. Ese año, el gasto en educación extraescolar –que incluye no sólo la educación de adultos– era, en América Latina, inferior al 3% del gasto total en educación.

Solari ofrece esta explicación: a) los economistas y planificadores en recursos humanos consideraban esta educación como más cercana a un gasto de consumo que a una inversión, por lo que rara vez le concedían prioridad; b) los grupos que teóricamente podrían apoyarla o impulsarla tenían muy poco poder, y c) su único apoyo externo era UNESCO, con dos limitaciones i) que este apoyo no era tan exclusivo como el de los ya mencionados organismos internacionales,

y ii) que, al no ser un banco, su influencia para obtener préstamos era indirecta, y los recursos financieros que podía facilitar por sí misma eran escasos (Solari 1977: 68).

Una segunda línea de razonamiento consistiría en recordar el escaso desarrollo de la investigación educativa sobre educación de adultos en América Latina. García Huidobro y Ochoa, así como Sylvia Schmelkes, en sus artículos en este libro señalan que:

1) Hay escasos estudios destinados a la educación de adultos en particular (9.7% de la muestra; Huidobro-Ochoa), mientras que los dedicados a la "educación no-formal" se encuentran un tanto más representados. Sin embargo, se nota en general que el énfasis fue puesto sobre el sistema escolar y, en particular, sobre las problemáticas de la universidad (García Huidobro & Ochoa 1979: 43).

2) La educación de adultos no se ve como un camino alternativo al sistema escolar para la solución de necesidades urgentes o agudas; por el contrario, ella surge cuando los sistemas escolares han llegado a un cierto grado de desarrollo. Se la concibe más como perfeccionamiento del sistema que como alternativa al sistema escolar.

3) El papel asumido por los organismos internacionales y agencias extranjeras en la propagación de la educación no formal y de la educación de adultos en América Latina es muy importante. Según Sylvia Schmelkes (artículo en este libro): "los estudios más globales, de mayor nivel académico y de mayor relevancia teórica son realizados fundamentalmente por agencias extranjeras. Esto significa que son éstas las que orientan necesariamente la actividad investigadora y la puesta en marcha de programas de educación de adultos que se realizan en nuestros países, ya que son estos estudios los que proporcionan los marcos teóricos de referencia disponible".

4) El nivel crítico de la investigación dentro del rubro "educación de adultos" no parece haber alcanzado su grado óptimo y hay problemas graves que todavía no han sido claramente estudiados, tales como las características de la población atendida, y de los agentes educativos, ciertos problemas de programación y evaluación del proceso educativo, etc. Esto lo hemos comprobado en un estudio que revisó la bibliografía surgida de las más recientes investigaciones sobre el sistema de educación de adultos en México (Torres, 1980; Rabeil & Torres, 1980).

Una tercera línea argumental consistiría en enfatizar que las más valiosas experiencias de carácter masivo en materia de educación de adultos en algunos países de América Latina se deben a razones estrictamente políticas. En algunos casos, se señala que se debió al predominio de valores supraeconómicos (Rama,

1974) o social (ILPES, 1972: 55). Si bien no está disponible toda la evidencia histórica necesaria, la revisión de algunos casos nos lleva a señalar dos características más del proceso. Por un lado, en muchos de los casos el incremento de las acciones masivas en educación de adultos dentro de las formaciones sociales capitalistas, ha estado asociado al surgimiento de regímenes populistas o bonapartistas;[3] por otro, generalmente ha sido un proceso coyuntural de carácter reversible. La irreversibilidad de los procesos –parece obvio resaltarlo– estaría asociada a la transformación radical de las relaciones sociales de producción y del carácter del Estado.

Una rápida revisión de algunos casos históricos podría ser altamente ilustrativa.

La campaña de alfabetización que permitió la alfabetización de más de un millón de personas en México en la década de los 40, fue impulsada por representantes del movimiento que se dio en llamar la "educación socialista", fruto de las condiciones particulares del Estado posrevolucionario mexicano en esa época, que se encontraba en los preludios del modelo de "desarrollo estabilizador" (Raby, 1974; Robles, 1978; Fernández, 1977).

En Cuba, el proceso de lucha armada y transición al socialismo implicó la transformación de la cultura política de las masas y consecuentemente la socialización dentro del marco de nuevos valores, lo cual explica, en parte, el impulso dado a la alfabetización y a la educación de adultos (Carnoy & Werthein 1980; Fagen 1969; Castro, 1977). Otro eje explicativo, de relativa simpleza, radica en el hecho de que la transformación de las relaciones sociales de producción en una sociedad socialista, establece la demanda por educación en términos disímiles a aquellos de la economía neoliberal, la cual señala una estricta dependencia entre la demanda exclusivamente derivada del desarrollo de las fuerzas productivas, y la educación en cuanto formadora de insumos para un mercado laboral. Mercado que, mediante el libre juego de oferta y demanda, determinará el nivel y características de la fuerza de trabajo educada. Las sociedades socialistas, operando con un modelo de pleno empleo, ajustan el "componente económico" de la edu-

[3] Las características de este tipo de regímenes políticos son las siguientes: a) se propone como un Estado que está por encima de las contradicciones de clases, sin representar a ninguna en particular; b) sin embargo, se apoya en los sectores populares, particularmente la clase obrera; c) generalmente se encuentra asociado a la figura de un líder carismático, que convoca el consenso de las masas en torno de su figura; d) desarrolla una extensa burocracia estatal; e) generalmente impulsa la constitución de un "movimiento nacional" en lugar del partido "liberal" clásico y f) su ideología es "nacionalista" y generalmente vinculada al "occidentalismo cristiano".

cación de adultos, sacándolo del "libre juego" de oferta y demanda. En este sentido, la educación de adultos en sociedades socialistas, como Cuba, posee dos momentos claramente distinguibles: un primer momento donde este tipo de educación cumple un papel decisivo en la transformación de la cultura política de las masas, y un segundo momento donde puede constituirse en un complemento (más flexible que el sistema escolarizado) de nuevas necesidades derivadas del desarrollo hacia formas más complejas de las fuerzas productivas. Como modalidad no-escolar, en un posible tercer momento, esta educación podría "prefigurar" una alternativa metodológica –y teórica mostrando que las actividades educativas sistemáticas no están irreductiblemente ligadas a la escuela–. El caso brasileño (1960-64), donde surge la pedagogía del oprimido o pedagogía de la liberación de Paulo Freire, es por demás ilustrativo: existe una estrecha correlación entre un régimen populista y el impulso a la alfabetización como mecanismo para incrementar la masa de votantes. Por ejemplo, hacia inicios de la década de los 60, el nordeste de Brasil contaba con unos 15 millones de analfabetos sobre una población de 25 millones de habitantes. La alfabetización implicaba, en términos políticos, el crecimiento de la masa de edectores, lo cual previsiblemente significaba incrementar el apoyo político al régimen populista. Así, pues, la educación en general (y la alfabetización en particular) pasaba a ser una variable importante en la estrategia populista del régimen. Las cifras nos pueden dar una idea de la magnitud e implicaciones del proceso de alfabetización. En 1964, año del golpe militar, el proceso de alfabetización incorporaría 80,000 nuevos electores a los 90,000 existentes en el Estado de Sergipe. En Pernambuco, la masa de votantes pasaría de 800,000 a 1,300,000 (Weffort, 1967; Sanders, 1968; Morales-Gómez, 1979).

Durante la reforma educativa en Perú, en el periodo de gobierno del general Velazco Alvarado (1968-1975), el esquema de educación respondió a las exigencias de un régimen de carácter populista que buscaba modernizar la sociedad peruana sin cambiar las relaciones sociales de producción. La importancia de la educación de adultos en la "revolución Peruana", ha sido quizá sobreestimada en su alcances por algunos analistas (Barrantes 1975 Picón 1976; Bulher 1980; Picón 1978); otros análisis, en cambio, revaloran más la movilización popular generada por el proceso peruano que sus proyectos educativos (Petras & La Porte, 1971; Giusti, 1972).

En el caso chileno (1964-73), podemos diferenciar dos grandes momentos: la expansión de la educación de adultos durante el gobierno demócrata-cristiano (1964-70) y durante la Unidad Popular. En el primer caso, existía un complejo de variables que contribuyeron decisivamente a impulsar este tipo de educa-

ción. Por una parte, Chile aparecía como el país "monitor" o "modelo" dentro del proyecto de la "Alianza para el Progreso", particularmente como el mayor laboratorio de América Latina para experimentar la ideología de difusión de innovaciones junto con la reforma agraria (extensionismo agrícola); esto implicó un gran caudal de financiamiento. Por otra parte, encontramos lo que Labarca denomina el proceso de "democratización excluyente", el cual consistía en ampliar la enseñanza haciendo más selectivas otras instancias sociales (Labarca: 166). Finalmente, encontramos contradicciones importantes en el interior mismo del Partido Demócrata Cristiano, donde sectores de la Juventud Demócrata-Cristiana, que luego formarían partidos coaligados en la Unidad Popular (la Izquierda Cristiana, el Mapu) se encontraban trabajando política y profesionalmente muy cerca de proyectos y procesos de educación popular y/o extensionismo agrícola, habiendo sido, en parte, sus mentores y defensores dentro de la alianza gobernante (Chonchol, 1973; Guajardo, 1972; Freire, 1968a; Freire, 1968b).

En el caso del gobierno de la Unidad Popular (1970-73), como algunos trabajos lo muestran (Guajardo, 1974; Pinto; Freire, 1972), la educación de adultos se constituyó en un instrumento de lucha ideológica mediante el desarrollo de acciones, en algunos casos de carácter masivo, que "buscaban elevar el nivel de conciencia de clase de los campesinos y contribuir a una movilización cada vez más consciente y organizada por el predominio de sus intereses" (Guajardo, 1974: 29). Dos programas nacionales de educación de adultos fueron decisivos: el Programa Nacional de Educación de los Trabajadores, coordinado por la CUT y el Ministerio de Educación, y el Programa Nacional de Capacitación Campesina, coordinado por ICIRA y las Confederaciones Nacionales de Sindicatos Campesinos. De esta manera, la educación de adultos trascendía la función "supletoria" o "compensatoria" para adultos que no pudieron ingresar a la escuela o que desertaron tempranamente, para constituirse en una acción educativa que contribuye a la formación de una conciencia de clase. Consecuentemente, este tipo de acciones se transformó en un instrumento de apoyo al proceso de organización y participación popular.

Finalmente, el documento de Francisco Lacayo sobre Nicaragua incluido en este libro, conforma lo que señaláremos para el periodo de la Unidad Popular en Chile. Refiriéndose a la campaña de alfabetización, afirma que "la decisión de erradicar el analfabetismo no es un gesto demagógico sino una exigencia del proyecto revolucionario en sus diferentes niveles productivos, sociales, políticos e ideológicos. . . la alfabetización es una gran inversión social que ha de redundar, en primer lugar, muy fuertemente y en forma positiva en la capacitación de

la fuerza de trabajo y, en segundo lugar, en la consolidación y crecimiento de las organizaciones revolucionarias de masas: todo lo cual influye positivamente en el proceso productivo a mediano y largo plazo" (Francisco, 1980; Attien *et al,* 1977).

En resumen, las alianzas de clases derivadas del modelo de acumulación sustitutivo de importaciones implicaron un estilo de desarrollo educativo excluyente de la educación de adultos. Las razones que concurrieron a esto fueron históricas, de financiamiento, de teoría educativa, y políticas. En términos generales, entonces, es posible afirmar que uno de los efectos educativos de dicho esquema de alianzas de clases, implicó el crecimiento vegetativo de esta modalidad educativa frente al crecimiento dinámico de los otros niveles. Sin embargo, en ciertas coyunturas históricas de América Latina (como la somera revisión de algunos casos mostró), a un cambio en el modelo de acumulación de capital o en el régimen político correspondió un cambio en las políticas educativas y la educación de adultos pasó a jugar un papel muy importante.

Sin embargo, esta alianza de clases entra en crisis a principios de la década del 70 (Labarca, 1976; Tavares & Serra, 1971). Crisis que se corresponde con la hegemonía de la burguesía, que no logra articular un modelo estable de dominación, luego de la ruptura de la alianza de clases que había dado origen al Estado oligárquico, y ante las modificaciones en el sistema capitalista mundial, fundamentalmente por el reacomodo de los bloques de poder y la nueva división internacional del trabajo. La especificidad del campo de análisis escogido nos impide intentar aquí un análisis más pormenorizado del impacto de esta crisis de hegemonía sobre los aparatos educativos, aunque la bibliografía sobre el particular es prácticamente inexistente (Finkel, 1979; Weingberg, 1978; Vasconi, 1977).

IV. LA EDUCACION DE ADULTOS Y EL NUEVO CARACTER DEL CAPITALISMO EN AMERICA LATINA: PERSPECTIVAS PARA LA DECADA DE LOS OCHENTA

El agotamiento del modelo de crecimiento basado en la alianza entre burguesía y pequeña burguesía generó la ruptura de las formas de dominación burguesa (la democracia representativa) y el surgimiento de modalidades caracterizadas por el autoritarismo político y la creciente intervención de los aparatos represivos del Estado para disminuir los conflictos de la sociedad civil.

Así como "ninguna formación social desaparece antes de que se desarrollen todas las fuerzas productivas que caben dentro de ella, jamás aparecen nuevas y más altas relaciones de producción antes de que las condiciones materiales para

su existencia hayan madurado en el seno de la propia sociedad antigua" (Marx, 518); encontramos que este nuevo patrón de acumulación (Tavares y Serra, 1971) comienza a perfilarse hacia la década del 60, pero en su forma más desarrollada sólo aparecerá con nitidez en la década de los 70, con las siguientes características:

1) Predominio de la empresa transnacional, la cual canaliza inversiones masivas (generalmente de origen norteamericano) hacia las ramas más dinámicas del sector industrial (Sunkel & Fuenzalida, 1979).

2) Establecimiento de mecanismos para contrarrestar los efectos negativos derivados del incremento en la composición orgánica del capital en el sector más concentrado y centralizado de la industria (tales como reducción de salarios reales, transferencia de plusvalía desde los sectores no-monopólicos a los sectores monopólicos, etc.) (Labarca, 1979).

3) En términos de distribución del ingreso es excluyente, ya que restringe los ingresos de los sectores asalariados y continúa la pauperización de los sectores de la pequeña burguesía, afectando también a los sectores de la mediana burguesía (Cardoso & Faletto, 1977; Cardoso, 1979; Cunha, 1975).

4) Si bien pareciera que el objetivo fundamental de las empresas transnacionales es dominar el mercado interno, hay también un esfuerzo por cambiar la composición del consumo mismo e incluso por capturar mercados extranacionales (regionales) con sus filiales.

5) Cambios en el carácter del Estado, que se convierte en factor indispensable para lograr la viabilidad de este nuevo modelo de acumulación (Caroso & Faletto, 1977; O'Donell, 1976). Este ya no es un Estado de corte no intervencionista como fue el Estado de la década de los 30 (el Estado liberal) ni tampoco el Estado que subsidiaba al sector privado a través de la consolidación de la estructura básica para el desarrollo de la industria (El Estado-gerente de los servicios públicos). El nuevo Estado que aparece es un Estado que expande la inversión productiva directa en sectores capitalistamente rentables, como serían los casos de Brasil, México o Venezuela. Es un Estado-empresarial (Cardoso, 1978) en esencia autoritario en lo político y liberal en lo económico (Boron, 1977; 1980). La consolidación de un nuevo poder con predominio hegemónico del capital monopólico (aunque la escena política sea ocupada por la tecnoburocracia civil o militar), además de imposibilitar un mecanismo de alianzas perdurables con los sectores burgueses excluidos del pacto de dominación, excluye, por definición, la participación de los sectores pequeño burgueses y populares (Graciarena, 1976; Martínez & Vuskovic, 1977). En este punto, la heterogeneidad de las situaciones que se presentan en las formaciones sociales latinoamericanas invitan a

una reflexión más matizada; pero, de todas maneras, este cambio en el carácter del Estado implica importantes cambios en las políticas educativas y en el sistema escolar de toda la región.

¿Cuáles son las tendencias generales que aparecen en los sistemas educativos de esta década, frente a la progresiva consolidación de un modelo de desarrollo más "concentrador" en lo económico y más excluyente en lo político?

Por una parte, pareciera que la expansión de la enseñanza ha llegado ya a un punto crítico en materia de financiamiento, por lo cual el crecimiento de la educación no podrá mantener el ritmo que ha tenido hasta ahora.

Por otra parte, ciertos niveles educativos, como la educación superior, verán desarticulados los mecanismos de crecimiento de la matrícula, no sólo por los problemas financieros ya señalados sino por la hiperproducción de mano de obra calificada en algunas áreas profesionales, y fundamentalmente, por la exclusión de la pequeña burguesía (principal usuario) del nuevo pacto de dominación.

En términos de enseñanza básica, como señalan varios autores (Padua, 1979; CEE, 1979), si bien se alcanzó un nivel alto en la cobertura en primaria –que en algunos casos oscila alrededor del 90% de la demanda real–, se prevé un aumento en las tasas de escolarización en las regiones más avanzadas, nacional e internacionalmente, junto con una agravación de las desigualdades educacionales. En algunos países de la región, ciertos fenómenos que se creían ya superados han recrudecido –como sería el caso de Argentina, donde actualmente la deserción en los tres primeros grados de primaria muestra tasas superiores a la década de los 60–.

Sumada a estos fenómenos, la desvalorización de las credenciales educativas produce un doble efecto: eleva el umbral educativo a nivel intergeneracional en los mercados de trabajo (Solari, 1971), y prolonga la estadía en el sistema educacional con la proliferación de post-grados de baja calidad. En otros términos, la educación aparece, cada vez menos, como mecanismo de movilidad social y como variable determinante para un mejor empleo y más altos ingresos (Muñoz Izquierdo & Lobo, 1976).

Otro proceso visible en algunos países de América Latina, particularmente en los regímenes autoritarios, es un progresivo fortalecimiento de la tasa de participación de la iniciativa privada en la educación, tanto en materia de financiamiento –y habría que estudiar la dirección del movimiento, es decir, mayor inversión del sector privado, o retiro de financiamiento por parte del Estado, o ambos– como en contenido ideológico.

Finalmente, la heterogeneidad en las formaciones sociales del continente nos presenta, desde proyectos políticos que, limitando la participación de "ins-

tancias" de la sociedad civil –como por ejemplo los sindicatos– intentan un férreo control administrativo de la educación y la cultura (Brunner, 1977), hasta proyectos que a pesar de la inevitable limitación de los recursos, siguen proponiendo una ideología educativa que ofrece a la escuela como vía de progreso individual para todos los ciudadanos (Fuentes Molinar, 1979). La educación no puede permanecer ajena a estas tendencias muy generales.

Hasta el momento, la educación de adultos ha producido resultados cuantitativos y cualitativos muy por debajo de los que produce el sistema escolar formal; todo parece indicar que las tendencias en este sentido no se modificarán para esta década. Sin embargo, hay una fuerte tendencia –al igual que en otros niveles educativos, como el universitario– a estructurar "sistemas abiertos" y "semiescolarizados", los cuales buscan equilibrar la demanda potencial por educación con la oferta de un sistema, el cual –se arguye– a la vez que permitiría elevar los índices de escolaridad de la población mediante procedimientos autodidácticos, abatiría los costos de la educación en cuanto a tiempo, recursos humanos y recursos financieros. Este es, por regla general, un sistema estructurado a partir de promotores y asesores, con apoyo en materiales didácticos –en gran medida de autoinstrucción–, y con modalidades de aprendizaje que a menudo incluyen los círculos de estudio y un proceso de certificación mediante exámenes parciales o globales en unidades descentralizadas. En definitiva, se trata de una educación organizada y estructurada como la educación formal, pero que no sigue las pautas temporales, ni los sistemas de interacción de ésta.

Los defensores de este sistema de educación de adultos señalan que los contenidos del aprendizaje están más vinculados con la realidad vital-existencial del estudiante, que aquellos supuestamente más rígidos y académicos de la enseñanza formal. Sus críticos, en cambio, indican que el proceso de enseñanza aprendizaje y en general todo el sistema, carece de controles o, en el mejor de los casos, los que posee son excesivamente laxos. La calidad del aprendizaje es puesta en entredicho, y se señala que los certificados provenientes de este sistema tienen menor valor en el mercado de trabajo que los provenientes del sistema formal. Frente al optimismo de los defensores de los sistemas abiertos, los críticos subrayan que la carencia de evaluaciones en el funcionamiento de aquéllos, tanto en los aspectos relativos al rendimiento escolar, a la capacidad y capacitación de asesores e incluso a costos y utilización de recursos, impide que se reúnan los elementos de juicio necesarios y suficientes para considerar esta modalidad como más exitosa que las anteriores (Padua & Torres, 1980).

Como señalan varios autores (Solari –en este libro–;Solari, 1980; Rama, 1974; Labarca, 1976; Carnoy *et al,* 1979) el desarrollo de la educación de adultos, en

el marco de las transformaciones actuales de la estructura económico-social y, fundamentalmente, del régimen político, no se presenta muy auspicioso. Aunque hay intentos de vincular más estrechamente los procesos de educación de adultos con el desarrollo rural integrado y la educación indígena (Paldao, 1978; Picón en este libro), o la creciente participación de grupos de base no-gubernamentales, la década del 80 no parece presentar alternativas de transformaciones radicales, ya sea en la composición de los sistemas nacionales, en las metodologías utilizadas o en la canalización de fondos públicos privados e internacionales para este fin. Junto con esto, el fracaso de la mayoría de las campañas masivas de alfabetización o educación no formal (La Belle, 1980) hace necesario el diseño de nuevas experiencias con mayor grado de originalidad y libertad que las permisibles bajo las condiciones políticas de la región.

V. REFLEXIONES FINALES

Las tendencias generales de la educación de adultos que hemos señalado en el apartado anterior, nos invitan a explorar con más detenimiento las experiencias actualmente en ejecución y, a la vez, a fortalecer aún más la discusión teórica. En este apartado, a título de reflexiones finales, pretendemos presentar muy rápidamente algunos aspectos polémicos en la educación de adultos. Por una parte, la discusión sobre el valor económico de la educación de adultos en el desarrollo capitalista actual; por otra, la discusión sobre la participación en la educación popular de organizaciones de base de carácter no gubernamental; finalmente una vieja discusión de carácter recurrente: la de las estrategias alternativas para la educación de adultos. En todos los casos se trata de problemas vigentes y significativos para la investigación educativa. El hecho de reseñarlos en las páginas que siguen para señalar carencias más que para indicar logros alcanzados.

A) Aspectos económicos de la educación de adultos

La controversia sobre el valor económico de la educación de adultos puede ser enfocada desde ángulos muy diversos. En este apartado sólo abordaremos sintéticamente dos aspectos: a) la reproducción técnica de la fuerza de trabajo en sus relaciones con la productividad y b) el impacto de esta modalidad educativa sobre el empleo y los ingresos de los adultos.

En el primer aspecto es posible encontrar una gran variedad de planes y

programas de alfabetización, extensión agrícola o capacitación industrial que aspiran a elevar la calificación media de la fuerza de trabajo.

Un estudio de caso efectuado por Sylvia Schmelkes (véase este libro y Schmelkes, 1979) se concentró en los efectos que la alfabetización generó en la productividad de diversos grupos campesinos que participaban en un programa de crédito rural y extensión agrícola. Las conclusiones a que llegó la autora fueron éstas:

1. La alfabetización no tiene prácticamente utilidad alguna para el campesino minifundista de temporal que no ha tenido la oportunidad de participar en algún programa de desarrollo agrícola.

2. Sin embargo, cuando el campesino tiene la oportunidad de participar en alguno de estos programas, la alfabetización le permite aprovechar las facilidades para aumentar sus conocimientos técnicos, sociales y políticos.

3. Esto no obstante, dada la realidad estructural del campesino minifundista, la alfabetización resulta inútil para que –aun en presencia de un programa de desarrollo– sus niveles de producción, consumo y comercialización mejoren.

El análisis que hace Muñoz Izquierdo, en su artículo incluido en este libro, así como en otros trabajos (C.E.E., 1979; Muñoz Izquierdo, 1979), señala que la alfabetización y programas similares de extensionismo agrícola y educación básica, por sí mismos, tienen efectos prácticamente nulos en el incremento de la capacidad técnica y/o productividad de los trabajadores (Labarca, 1979: 67). Sin embargo, y tomando como variable la "decisión de lograr alfabetizarse", Ernesto Schiefelbein –en su trabajo recogido en este libro– sugiere que hay ciertas evidencias de que esta decisión responde a presiones del mercado de trabajo. No especifica, y cabría investigar aún más, si esta presión por mayor calificación está correlacionada con un aumento de productividad o simplemente es un fenómeno resultante del "credencialismo" (Gómez, 1979).

Ochoa-García Huidobro, en el trabajo incluido en este libro, señalan, por su parte, que la educación de adultos parece responder elásticamente a la "demanda social" que surge del proceso de industrialización. En otros términos, la educación de adultos tendría mayor valor para los procesos de legitimación del sistema social que para el mercado de trabajo. Adicionalmente, la controversia sobre el empleo en los mercados de trabajo en América Latina complica la discusión de este nivel (Muñoz & Oliveira, 1978; Muñoz Izquierdo en este libro; Singer, 1976; Tokman, 1978). De todos modos, es menester ampliar la investigación empírica sobre esta materia donde la bibliografía existente es escasa y controvertible.

Un segundo aspecto a estudiar es el impacto de esta educación sobre el empleo y los ingresos. En un trabajo que sintetiza gran parte de la literatura sobre el

particular (La Belle & Verhine, 1978) se señala que la escolarización formal aparece como la ruta para un empleo más alto y que, bajo condiciones sociales normales, la educación no formal sólo puede ofrecer un pequeño cambio en el *status* o en el salario (ingresos) a los ya empleados que ocupan las posiciones socio-económicas más bajas. El mismo Thomas La Belle (1974) y otros autores (Solari, 1980; Gómez, 1978; Torres, 1979) identifican como factor fundamental de este proceso al credencialismo educativo que hace ascender el umbral educativo (longitudinal e intergeneracional) por sobre los requerimientos educativos para el trabajo socialmente necesario, y vuelve poco atractivas para el mercado de trabajo las actividades no credencializables o de escaso valor, como la alfabetización. Así, pues, la educación de adultos no produciría ningún cambio económico en los desempleados, de allí que algunas investigaciones muestren el escaso valor que tiene esta educación para desocupados, la fuerza de trabajo rural o personas mayores de 40 años (Torres, 1980).

B) Educación de adultos y grupos de base no-gubernamentales

La última década en América Latina parece estar marcada por la creciente participación de grupos de base no gubernamentales en la educación de adultos. Muy a menudo, estos grupos surgen de opciones ético-religiosas muy definidas entre sus miembros, como un modo de compromiso sociopolítico, o como parte de la militancia en grupos y partidos políticos que entienden la educación popular como una praxis educativa que permite vincular el desarrollo de la conciencia con la organización de los sectores socialmente subordinados.

Estos programas y experiencias son generalmente de corte comunitario; es decir, a diferencia de los programas gubernamentales de carácter masivo, éstas son experiencias a escala restringida que hasta el momento no han sido evaluadas en profundidad. En México, por ejemplo, y en especial después de los acontecimientos políticos de 1968, se incrementaron las experiencias de educación popular orientadas hacia el "cambio estructural". Muchos de los grupos que las realizaban se nutrían de militantes vinculados, de una u otra manera, a organizaciones de la iglesia. Un reciente análisis (Aguilar, 1980) señalaba entre las causas que imposibilitaron el cumplimiento de sus objetivos las siguientes:

a) la falta de una tradición (experiencia) política anterior en la mayoría de los agentes; es decir, la inexperiencia casi absoluta de participación en luchas organizadas de carácter popular o en el ejercicio mismo de la participación en estructuras políticas como partidos y sindicatos.

b) la estrechez de los espacios de trabajo debida al eficiente control corpora-

tivo del Estado sobre las masas populares. Es decir, el Estado conserva todavía una alta capacidad de legitimación.

c) finalmente, la falta de un instrumento teórico de análisis que permita traducir en términos operativos el proyecto de cambio.

Para solucionar lo anterior es necesario, entre otras cosas, ubicar los proyectos de educación popular en zonas geográficamente significativas y con un potencial conflictivo patente. Junto con esto, se sugiere una nueva orientación en el trabajo, que consistiría en abandonar el camino de educar para la acción social (mediante círculos de alfabetización, grupos de promoción de la comunidad, educación de la salud, etc.) y pasar a desarrollar el camino de las acciones sociales que educan (impulsar las demandas reivindicativas de las comunidades, luchar por presidencias comunales, denunciar arbitrariedades, etc.).

Como señalábamos antes, el alcance y envergadura de esta práctica educativa no han sido sistemáticamente estudiados y evaluados, pero cabe destacar que, en las formaciones sociales latinoamericanas, ésta tiene alcances y objetivos diferentes. Sólo a título ilustrativo pueden mencionarse casos tan contradictorios como el chileno, donde la educación popular se articula dentro de los instrumentos de defensa de los sectores populares frente a un régimen político autoritario y económicamente excluyente (ver el Proyecto Padres e Hijos en este libro), o el caso brasileño, donde existe una rica experiencia de educación popular, en sectores vinculados a la iglesia y a las comunidades de base (Gómez de Souza, 1978).

En ambos casos, la educación popular aparece como uno de los espacios desde donde la sociedad civil puede resistir frente a la sociedad política. Diferente quizá sea el caso de aquellas formaciones sociales donde todavía persiste el régimen de democracia representativa. Allí la situación varía, no sólo porque la educación popular puede conjugarse directamente con la lucha política, sino porque, en el interior del Estado mismo, existen espacios de trabajo político, aprovechable bajo ciertas coyunturas y mediante un proceso de alianzas en la cúpula del aparato estatal.

C) Estrategias alternativas para la educación de adultos

Una de las propuestas más sugerentes se encuentra en lo que se ha dado en llamar "estrategia reconstruccionista" (Muñoz Izquierdo, 1979; Muñoz Izquierdo en este libro). Desde esta perspectiva se señala que la única alternativa deseable para el desarrollo de la educación de adultos es la utilización de estos programas educativos (en conjunción con otros provenientes de la educación formal) como instrumentos de acciones económicas y políticas que procuren integrar

horizontal y verticalmente, en una red de empresas autogesionarias, a los sectores informales del sistema económico y a los pequeños productores. Esta estrategia, que pretende reconstituir el poder de negociación de estos sectores de pequeños productores, debe contar con dos tipos de apoyos; por un lado, con la colaboración del Estado, por otro, con el poder de negociación que la organización social y política del propio sector irá generando en forma paulatina. Una interesante discusión comienza a generarse sobre el particular (C.E.E. 1979a).

Otro tipo de estrategias, en cambio, evita discutir la vinculación de la educación de adultos con los estilos de desarrollo y los regímenes políticos (MOBRAL, véase este libro). En términos generales, se postula que debe procurarse diseñar sistemas de educación de adultos que colaboren para que los miembros de las comunidades se tornen aptos para una mejora rápida y durable de su nivel de vida, es decir, que tengan acceso a mayores o iguales oportunidades de realización personal y comunitaria (DGEA-SEP, 1976; MOBRAL). De allí que la educación de adultos se asocie directamente a la "promoción" de los sectores marginalizados de la sociedad, para aumentar su "participación" social, política y económica.

Por otra parte, las organizaciones de carácter internacional o regional con influencia en América Latina, están rediseñando sus objetivos para la década que comienza. UNESCO vuelve a insistir en la necesidad de renovar esfuerzos para acabar o disminuir sensiblemente el analfabetismo en la región para esta década (UNESCO, 1979). La Organización de los Estados Americanos, por medio del proyecto multinacional de educación integrada de adultos "Alberto Masferrer", propone una nueva estrategia a partir de un diagnóstico de las necesidades (Picón, este libro; Paldao y Cirigiliano, este libro; Paldao, 1977). Estas organizaciones subrayan en su diagnóstico la limitación en recursos humanos, en educadores especializados, así como en programas y procedimientos didácticos propios de los adultos. Los objetivos a cumplir serían entonces: a) promover la ampliación de oportunidades educacionales, especialmente para las poblaciones rurales y las zonas marginales urbanas; b) fortalecer los agentes e instrumentos involucrados en el proceso educativo, y c) desarrollar proyectos que promuevan cambios cualitativos en la especialidad y programas de innovaciones educativas.

Esta breve reseña de algunas estrategias significativas no pretende agotar el universo de alternativas, aun cuando la bibliografía de buen nivel académico sobre este particular sea extremadamente escasa. Nuevamente, la carencia de una perspectiva de análisis histórico-estructural, así como de investigaciones empírico-sistemáticas sobre la materia, limitan el diseño de estrategias altamente efectivas en el corto y mediano plazos. Pero, como se trató de explicar a lo largo de

este trabajo, los problemas fundamentales de la educación no son problemas pedagógicos sino políticos. Así, no sólo se trata de "insuficiencias educativas" –que ciertamente existen– sino, y fundamentalmente de que el desarrollo de la educación de adultos dependerá del nivel y carácter del conflicto político y la dinámica de la lucha de clases en la región, que necesariamente se expresan en el diseño de políticas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aguilar, Rubén
1980 "Educación Popular y Cambio Estructural". México, CENAPRO, *Mimeo.*

Altimir, Oscar
1973 "La medición de la población económicamente activa de México, 1950-1970", México, CEPAL 73/15.

Arrien, Juan B. *et al.*
1977 *Educación y dependencia: el caso de Nicaragua.* Nicaragua, Ediciones el Pez y la Serpiente. INPRHU.

Barrantes, Emilio
1975 "Análisis de modelos latinoamericanos en vías de realización: la experiencia peruana", *STROMATA,* Buenos Aires, Año XXXI, N. 1/2, pp. 135-185.

Borón, Atilio Alberto
1977 "El fascismo como categoría histórica: en torno al problema de las dictaduras en América Latina", *Revista Mexicana de Sociología,* México, vol. XXXIX, No. 2.

Borón, Atilio
1980 "América Latina entre Hobbes y Friedman", *Cuadernos Políticos,* México, No. 23.

Boudon, R.
1977 "Education and Social Mobility: a Structural Model", *Power and Ideology in Education,* Eds. J. Karabel & A.H. Halsey. New York, Oxford University Press.

Blaug, Marc
1973 *La educación y el problema del empleo en los países en desarrollo,* OIT, Ginebra.

Brunner, José Joaquín
1977 "La miseria de la educación y la cultura en una sociedad disciplinaria", *Nueva Sociedad,* Venezuela, septiembre, pp. 81-94.

Bulher, Julia Alba de
1980 "Educación, Estado y Sociedad en el Perú". Documento presentado al *I Foro Latinoamericano de Educación Comparada,* Universidad de Colima, marzo 1980. *Mimeo.*
Cardoso, Fernando H. & Faletto, Enzo
1969 *Dependencia y desarrollo en América Latina,* México, Siglo XXI.
1977 "Estado y proceso político en América Latina", en *Revista Mexicana de Sociología,* México, vol. XXXIX, N. 2/77.
Cardoso, Fernando H.
1978 "Estado capitalista y marxismo", Brazil, *mimeo,* 26 págs.
1979 *El desarrollo en el Banquillo,* México, Instituto Latinoamericano de Estudios Trasnacionales (ILET).
Carnoy, Martin, et al
1979 *Can educational policy equalise income distribution in Latin America.* England Saxon House.
Carnoy, Martin & Werthein, Jorge
1980 *Cuba: cambio económico y reforma educativa,* México, Nueva Imagen.
Castro, Raúl
1977 *Educación y Revolución.* México, Editorial Nuestro Tiempo (2a. edición).
CEDES. Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina
1962 Informe del Relator General y Declaración Final, en *La Educación.* Unión Panamericana, Washington. N. 25/26, Año VII, pp. 73-81.
Centro de Estudios Educativos (CEE)
1979 "Educación y Cambio Social". Documento presentado al *Seminario Interamericano de Educación para la Justicia y los Derechos Humanos* organizado conjuntamente por el Consejo Mundial de Educación y el
_____ CEE en Toluca, del 23 al 27 de julio de 1979, *mimeo,* 26 págs.
1979 "El proceso de enseñanza-aprendizaje y la eficiencia interna del sistema nacional de educación abierta", informe final, noviembre de 1979, *mimeo.*
CEPAL. Comisión Económica para América Latina
1962 "Desarrollo Económico y Educación en América Latina", trabajo presentado por la Secretaría Ejecutiva de CEPAL a CEDES, publicado en *La Educación,* Unión Panamericana, Washington, N. 25/26, Año VII,
_____ enero-junio, pp. 119-127.
1977 "Antecedentes y orientaciones para los censos de población de 1980" CEPAL, Est./versión preliminar/169. Div. de Estadística, 77/10/2864.
Chonchol, Jácques
1973 *Prefacio a Paulo Freire: Extensión o comunicación. La conscientización en el medio rural,* Buenos Aires. Siglo XXI.

Cirigliano, Gustavo & Paldao, Carlos
1978 "Educación de Adultos: Hipótesis interpretativa y perspectivas", *Revista Interamericana de Educación de Adultos,* vol. 1, No. 2, pp. 138-155.

Cunha, Luis Antonio
1975 "Educaçao e concentraçao da Renda na decada de 60: uma polémica", *Revista Sintese,* vol. II, No. 3, pp. 3-29.

De Castilla Urbina, Miguel
1980 "Educación y lucha de clases en Nicaragua", documento presentado al *I Foro Latinoamericano de Educación Comparada,* Universidad de Colima (México), marzo de 1980, *mimeo.*

DGEA-SEP
1976 Ley Nacional de Educación de Adultos. México, título I, especialmente.

Dos Santos, Theotonio
1974 "El nuevo carácter de la dependencia", *De la crisis del desarrollo y la nueva dependencia,* Buenos Aires. Amorrortu Editores.

1978 "La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina", *La dependencia político-económica de América Latina,* México, Siglo XXI (10 ed.), pp. 147-187.

Fagen, Richard
1969 *The transformation of political culture in Cuba,* Stanford (California), The Stanford University Press.

Finkel, Sara
1977 "La clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educacional argentino, *La Educación Burguesa,* México, Nueva Imagen, pp. 93-136.

Freire, Paulo
1968 "Reporte Anual 1968. Instituto de Capacitación e Investigación en la Reforma Agraria (ICIRA)", *An Exposition and analysis of Paulo Freire's Radical Psycho-social Andragogy of Development,* Boston, University of Boston, 1971, pp. 225-26.

1968 "La alfabetización funcional en Chile". UNESCO, *mimeo.*

1972 "Entrevista", *Entrevista con Paulo Freire,* México, Editorial Gernika, 1978, pp. 51-77.

Fernández, M.R.
1977 *Política educativa en el proceso post-revolucionario.* México, IIE-UNAM.

Fuentes Molinar, Olác
1979 "Educación pública y sociedad", *México Hoy,* Siglo XXI, México, pp. 230-265.

Gajardo, Marcela
1972 *Introducción* al libro de Paulo Freire. *Sobre la Acción Cultural,* Santiago de Chile, ICIRA, pp. 7-17.
1974 "Capacitación sindical y conciencia campesina", *Revista del Centro de Estudios Educativos* (CEE), México, vol. IV, No. 2, pp. 29-55.

García Huidobro, J. & Jorge Ochoa
1979 "Tendencias de la investibación en educación en América Latina", *Perspectivas de la Educación en América Latina,* México, CEE, pp. 37.45.

Gerchunoff, P. & J.J. Llach
1976 "El nuevo carácter del capitalismo en Argentina", *Desarrollo Económico,* vol. 16, No. 60.

Giusti, Jorge
1972 "Participación y organización de los sectores populares en América Latina. Los casos de Chile y Perú", *Revista Mexicana de Sociología,* año XXXIV, vol. XXXIV, No. 1, IIS-UNAM, pp. 39-64.

Gómez, Víctor Manuel
1978 "Credencialismo, dualismo laboral y desarrollo educativo", *Educación y Realidad Socio-Económica,* México, CEE, pp. 260-304..
1980 Acreditación Educativa y Reproducción Social. México, febrero 1980, *mimeo.*

Gómez de Souza, Luis A.
1978 "Igreja y Sociedad de: elementos para un marco teórico", *Revista Sintese,* vol. V, No. 13, abril-junio, pp. 15-29.

González Casanova, Pablo
1972 *Sociología de la Explotación,* México, Siglo XXI.

Graciarena, Jorge
1976 "Tipos de concentración del ingreso y estilos políticos en América Latina", *Revista de la CEPAL,* segundo semestre, pp. 203-237.

Gunder Frank, André
1973 *América Latina: Subdesarrollo o Revolución.* México, ERA (parte tercera).

ILPES-CEPAL
1972 "Enseñanza media, estructura social y desarrollo en América Latina", *Revista del Centro de Estudios Educativos,* vol. II, No. 3, pp. 53-97.

Labarca, Guillermo
1976 "Crisis de la universidad. Alianza de clases y pensamiento crítico en América Latina", *Revista del Centro de Estudios Educativos.* México, vol. VI, No. 2, 115-126.
1977 "Acumulación y Educación en Chile, un esquema de análisis", *La Educación Burguesa.* México, Nueva Imagen, pp. 157-172.

1979 *Para una teoría de la acumulación capitalista en América Latina.* México, Nueva Imagen.
1980 *Economía política de la educación.* México, Nueva Imagen.

La Belle, Th. & Verhine, R.
1978 "Educación no formal y estratificación ocupacional: implicaciones para América Latina", *La Universidad y el Mundo.* México, UNAM, No. 14, pp. 7-28.

La Belle, Thomas
1974 "Impacto de la Educación no-formal sobre el ingreso en la industria: ciudad Guayana, Venezuela", *Revista del Centro de Estudios Educativos,* vol. IV, No. 4, pp. 37-65.
1980 *Educación no formal y cambio social en América Latina.* México, Nueva Imagen.

Marini, Rui Mauro
1973 *Dialéctica de la Dependencia.* México, ERA.
1973 "En torno a la dialéctica de la dependencia", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales.* Santiago de Chile, FLACSO, No. 5, pp. 35-44.

Martínez, J. & P. Vuskovic
1977 "La capacidad y los instrumentos de defensa en América Latina", documento de trabajo No. 8. México, SEPLA, 38 págs.

Marx, Karl
"Prólogo a la contribución a la crítica de la economía política", *Obras Escogidas.* Moscú, Progreso, vol. I.

Morales-Gómez, Daniel (Comp.)
1979 "Educación y Gobierno Militar en Brasil", *La educación y el desarrollo dependiente en América Latina.* México, Ediciones Gernika, pp. 257-287.

Muñoz, Humberto & Orlandina de Oliveira
1978 "Algunas controversias sobre la fuerza de trabajo en América Latina". México, IIS-UNAM, *mimeo.*

Muñoz Izquierdo, C. & José Lobo
1976 "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México", *El Empleo en América Latina.* México, Siglo XXI.

Muñoz Izquierdo, Carlos
1979 El problema de la educación en México: ¿laberinto sin salida? México, CEE, parte VII.

Murmis, Miguel & Juan C. Portantiero
1971 *Sobre los orígenes del Peronismo.* Buenos Aires. Siglo XXI.

Norton, Theodore Mills & Pertell Ollman
1978 *Studies in Socialist Pedagogy.* Nueva York, Monthly Review Press.

O'Donnell, Guillermo
1976 *Reflexiones sobre las tendencias generales de cambio del Estado burocrático autoritario.* Buenos Aires. CEDES.

OIT. Undécima Conferencia Internacional de Estadígrafos del Trabajo
1966 "Revisión de clasificación internacional uniforme de ocupaciones". Ginebra, OIT.

Padua, Jorge
1979 *El analfabetismo en América Latina.* México, El Colegio de México.

Padua, Jorge & Carlos Torres
1980 "Educación de adultos, educación formal y estructura social en América Latina", documento para el *Seminario sobre Educación de Adultos y Realidad Socio-Económica,* organizado conjuntamente por la DGEA-SEP y el Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo (CEESTM). México, junio 1980, *mimeo.*

Paldao, Carlos E.
1977 "Perspectivas de la educación de adultos en América Latina". Washington, OEA, *mimeo.*
1978 "La educación de adultos en el programa regional de desarrollo educativo: 1968-1978", en *La Educación,* No. 78-80, año XXII, pp. 219-234.

Petras, James & Robert La Porte
1971 *Perú: transformación revolucionaria o modernización.* Buenos Aires. Amorrortu Ed.

Picón, César
1976 "La educación de adultos en el Perú", *La Educación,* OEA, año XXI, No. 75-77, pp. 33-46.
1978 "La reforma Educativa en el Perú: análisis y perspectivas", *Revista Interamericana de Educación de Adultos,* OEA, vol. I. No. 2, pp. 233-259.

Pinto, Rolando
s/f "Nuestro trabajo con Paulo Freire en Chile: una contribución a la educación popular". Santiago de Chile, *mimeo.*

Puiggrós Adriana
1980 *Imperialismo y Educación en América Latina.* México, Nueva Imagen.

Rabeil, Ma. Antonieta & Carlos Torres,
1980 "Componentes del sistema nacional de educación de adultos". México, DGEA-SEP.

Rama, Germán
1974 "Educación y modelos de desarrollo: sus implicaciones para América Latina", *Revista del Centro de Estudios Educativos.* México, vol. IV, No. 3, pp. 7-31.

Robles, Martha
1978 *Educación y sociedad en la historia de México.* México, Siglo XXI (2a. edición).

Raby, David L.
1974 *Educación y Revolución Social en México*. México, Sepsetentas.
Sanders, Thomas G.
1968 "The Paulo Freire Method. Literacy training and conscientizacion". American Universities Field Staff. Report West Coast South America, XVII.
Singer, Paul
1976 "Elementos para una teoría del empleo aplicable a los países subdesarrollados", *El Empleo en América Latina*. México, Siglo XXI, pp. 17-60.
Schmelkes, Sylvia
1979 "La utilidad del analfabetismo en una zona rural de México", *La educación y el desarrollo dependiente en América Latina*. México, Editorial Gernika, pp. 257-287.
Solari, Aldo
1971 "Algunas paradojas del desarrollo de la educación en América Latina", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Santiago de Chile, Flacso, No. 3.
1977 "Desarrollo y política educacional en América Latina", *Revista de la CEPAL*, primer semestre, pp. 61-94.
1980 "La desigualdad educativa en América Latina", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, vol. X, No. 1, pp. 1-56.
Sunkel, O. & E Fuenzalida
1979 "Transnationalization and its national consecuences", *Transnational Capitalism and National Development*. New Jersey, Humanities Press, pp. 67-93.
Tavares, Ma. C. & Serra, J.
1971 "Más allá del estancamiento: una discusión sobre el estilo de desarrollo reciente", en *El Trimestre Económico*. México, vol. 60.
Tedesco, J.C. & Germán Rama
1979 Education and Development in Latin America (1950-1975) DEALC/ Buenos Aires/Fichas/11.
Tokman, Víctor
1978 "Las relaciones entre los sectores formal e informal", *Revista de la CEPAL*, primer semestre, pp. 7-28.
Torrado, Susana
1978 "Información e investigación sociodemográfica en América Latina". Santiago de Chile, PISPAL-CLACSO.
Torres, Carlos Alberto
1979 "Ideología, educación y reproducción social", *Revista de la Educación Superior*. México, ANUIES, pp. 46-71.

1980 "La educación de adultos en México: realidades y perspectivas". México, DGEA-SEP.

Touraine, Alain

1978 "Industrialización y consciencia obrera en São Paulo", *Las sociedades dependientes. Ensayos sobre América Latina.* México, Siglo XXI, pp. 147-165.

UNESCO/CEPAL/ASNU/CELADE

1962 "Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina", documento preparatorio de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina. Santiago de Chile. Aparecido en *La Educación,* Washington, Unión Panamericana, No. 25/26, año VII, enero-junio, pp. 104-118.

UNESCO

1979 "Declaración de México". México, noviembre, diversas ediciones.

Vasconi, Tomás Amadeo

1977 "Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina", *La Educación Burguesa.* México, Nueva Imagen, pp. 173-236.

Vasconi, T. & Recca, I.

1977 "Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana", *Ibídem* anterior, pp. 7-68.

Wefford, Francisco

1967 "Educação e politica. Reflexoes sociológicas sobre uma pedagogia de libertade", introducción (edición portuguesa) de Paulo Freire *Educação como práctica da liberdade,* Río de Janeiro, Paz e Terra.

Weingberg, Gregorio

1978 "Modelos educativos en el desarrollo histórico en América Latina". Buenos Aires. DEALC/5.

EDUCACION DE ADULTOS EN MEXICO

Alfonso Castillo
Luz María Castro
Arturo Sáenz

I. INTRODUCCION

El impulso a las acciones comprendidas dentro de la educación para adultos ha conocido un esfuerzo más o menos sostenido por parte de las autoridades y de numerosas instituciones y grupos privados.

Se puede afirmar que este impulso se intensifica y cobra forma en acciones compensatorias y supletorias dirigidas a aquella parte de la población que constituye lo que se ha dado en llamar el rezago educativo, es decir, a la población que ha quedado marginada de los sistemas formales.

América Latina en general ha participado de las políticas establecidas a nivel internacional por UNESCO. En el caso de México, se han puesto en marcha programas que cubren las grandes campañas de alfabetización ligadas a los programas de extensión agrícola, la educación fundamental, el desarrollo de la comunidad, la educación funcional, la educación popular, y la reelaboración del término de educación permanente, entendida como un esfuerzo de integración de los mejores aspectos de las opciones anteriores.

Es necesario precisar que lo que en nuestros países se entiende por educación de adultos dista mucho de lo que se practica como tal en los desarrollados. En éstos se busca principalmente el "reciclaje de los conocimientos, sobre todo en los niveles superiores de la jerarquía laboral" (Delpiano, 1979:7) y la impartición de cursos que satisfagan aspectos concretos de tipo cultural y recreativo.

En contraposición con esta orientación, en la cual la educación es una herramienta que permite al individuo adaptarse a lo largo de su vida a los cambios

científicos y tecnológicos, y adqúirir y complementar conocimientos, habilidades y destrezas, aparece en los países en vías de desarrollo otro enfoque de la educación de adultos. En estos países no tienen mucho valor las acciones encaminadas a apoyar la expansión de servicios y materiales meramente educativos, si no tienden a generar una participación consciente y significativa de las personas en el mejoramiento de la calidad de su vida individual y social. Por tal motivo, y dadas las carencias que en estos países se presentan, la educación de adultos deseada se traduce en portadora de los elementos que permitirán a la persona aprender por sí misma a orientar su propio aprendizaje, de manera que se convierta en "actor y generador de su propio desarrollo, en búsqueda permanente de sí mismo con los demás, y actuando sobre el mundo" (Guzmán, 1979: 236).

Nuestros países quieren una educación de adultos que intente un cambio de valores, que busque una manera distinta de vivir partiendo de la realidad inmediata; una educación, en fin, que esté estrechamente ligada a la vida política, social, cultural y económica. Sin embargo, nuestra realidad constituye todavía un gran reto. Al revisar las cifras de la demanda potencial, encontramos que en 1980 existen 6.5 millones de personas mayores de 15 años que no saben leer y escribir (X censo nacional de población, SPP, 1980) y 20 millones más que no han concluido la primaria o la secundaria (SEP, 1979:48). Esta perspectiva numérica se amplifica al considerar que existe un incremento paulatino de adultos sin educación básica, resultante de la incapacidad de retención del sistema formal, y que dicho aumento, hasta ahora, ha sido mayor a la atención lograda en los servicios educativos. Asimismo, no debe olvidarse que el número absoluto de analfabetas se ha mantenido constante desde hace varias décadas, a pesar de todos los esfuerzos por erradicar este problema.

Si las consideraciones cuantitativas son por sí solas impresionantes, resulta además alarmante percibir que dado que el rezago educativo es un síntoma concreto de otras desigualdades sociales, la gran mayoría de los adultos sin el mínimo educativo son también aquellas personas ubicadas en los estratos social, política y económicamente más postergados. Por tanto, además de formar el llamado "rezago educativo", pertenecen a un sector que vive al margen de la mayoría de los servicios públicos. Esta situación no es producto exclusivo de factores educativos, sino que está determinada sobre todo por aspectos de caracter socioeconómico, geopolítico y cultural.

En este trabajo se hace, por un lado, un recorrido histórico de la educación de adultos en México; se enumeran las políticas que en esta materia ha implantado el Estado, y se describen los servicios vigentes. Por otro lado, se analizan las

acciones más importantes de grupos no gubernamentales y, finalmente, se exponen algunas conclusiones y recomendaciones.

II. ANTECEDENTES HISTORICOS

Desde la colonia y durante el México independiente, ha habido esfuerzos de diversa índole a fin de proporcionar atención educativa a los adultos; dichos esfuerzos se han vinculado generalmente a las corrientes del pensamiento imperante en cada etapa histórica y, por tanto, han evolucionado de acuerdo con los cambios que se han producido a través de ellas. Así, en la época colonial se llevaron a cabo acciones orientadas hacia la castellanización y la enseñanza de la lectura y la escritura, con fines principalmente religiosos. Posteriormente, en el México independiente, aparecieron las escuelas nocturnas para adultos, destinadas a trabajadores manuales analfabetas o deficientemente preparados. Hacia 1833, se empezó a observar que los adultos tenían demandas de aprendizaje que rebasaban el ámbito de la alfabetización. Esto dio origen, por una parte, a las Escuelas de Artes y Oficios, destinadas a los adolescentes, y por otra, a una reorientación del primer programa de estudios de las escuelas nocturnas, ya que se consideró indispensable incluir nociones elementales de educación cívica que influyeran en la tendencia liberal de esa época. De 1901 a 1905 se crearon escuelas primarias nocturnas para trabajadores con el propósito de que la educación beneficiara a las clases obreras. Más tarde se impulsó la educación popular al fundarse las escuelas técnicas agropecuarias y de capacitación obrera (SEP-DGE, 1979: 132). La primera obra educativa importante del movimiento revolucionario fue la creación, hacia 1911, de las escuelas rudimentarias, destinadas preferentemente a la población indígena y a los analfabetas. En estas escuelas se impartían nociones de castellano, lectura, escritura y operaciones elementales de cálculo. Asimismo, se trató de incluir medios de mejoramiento económico (Larroyo, 1977:401 y 402) y orientaciones sobre el conocimiento y aprovechamiento de las conquistas sociales y económicas de la lucha armada.

A pesar de estos esfuerzos, y como resultado de la suspensión de servicios que provocó la revolución, fue en la época postrevolucionaria cuando se reiniciaron e incrementaron considerablemente las acciones educativas para adultos. En 1921 se establecieron las casas del pueblo que, en 1925, cambiaron su nombre por el de escuelas rurales. A través de estas escuelas y de las misiones culturales, fundadas en 1923, se extendió de una manera amplia y decidida la educación al campo (Larroyo, 1977:405). En esa época, aparecieron también las escuelas

nocturnas, se crearon los centros de educación para indígenas y se desarrolló una campaña de educación popular que dio atención a más de 220,000 personas y permitió la alfabetización de otras 117,000 más (Chaparro, F.J., 1980). De 1926 a 1937 las misiones culturales recibieron una importante reorientación, ya que no sólo tuvieron como objetivo el mejoramiento cultural y profesional de los maestros de escuelas rurales, sino que se enfocaron también hacia el desarrollo de las comunidades en donde se ubicaban temporalmente. Entre las acciones más significativas que cubrieron en esa etapa, y en respuesta a las tendencias socializantes del momento, promovieron la organización de campesinos para el reparto ejidal como medio de defensa ante las injusticias de los patrones. Esta orientación se inscribió dentro del mejoramiento material, económico y social de las comunidades (Larroyo, 1977:408).

En 1944 se puso en marcha la Campaña Nacional de Alfabetización cuyo objetivo era disminuir el índice de analfabetismo entre los adultos. Esta acción respondía así a las repercusiones de la guerra, que exigían un nuevo proceso de industrialización y, por tanto, una mano de obra más calificada. Con esas bases se promulgó la ley respectiva, la cual obligaba a la participación, ya sea como alfabetizador o como *alfabetizando.* Asimismo, se reinstalaron las misiones culturales, cuyos programas de trabajo se encaminaron, en primer término, hacia el apoyo a la alfabetización. Para 1946, cerca de un millón y medio de mexicanos había aprendido a leer (Ibídem. 519). Con este motivo, el mismo año se expidió un decreto que prolongaba transitoriamente la campaña, que se ratificó en 1947. Hacia 1948, y bajo la influencia de la Conferencia General de la UNESCO celebrada en México, se introdujo el concepto de educación fundamental. Con este nuevo enfoque, se dio especial importancia a la acción educativa en relación con la población adulta y a la necesidad de definir métodos y contenidos específicos para este sector. Con base en este nuevo concepto, se fundó en una primera etapa el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL), en 1951. Este centro, creado como un organismo auspiciado por UNESCO, OEA y el gobierno mexicano, tuvo como finalidad inicial formar educadores de adultos y preparar los materiales didácticos necesarios. En una segunda etapa, de 1953 a 1964, se crearon los Centros de Acción Educativa, las Salas Populares de Lectura, fijas y móviles, los Centros de Educación Extraescolar, que posteriormente se conocieron como Centros de Enseñanza Ocupacional, los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y Agropecuario y los Centros Regionales de Educación Fundamental.

En forma paralela al surgimiento de la educación fundamental se continuó impulsando la campaña nacional de alfabetización. Entre 1947 y 1952 se esta-

blecieron 101,749 centros y escuelas de alfabetización, en los que se alfabetizaron 2,153,516 personas. De 1952 a 1958, permanecieron en operación 83,312 centros que atendieron a 1,536,671 personas. De 1958 a 1964 continuaron funcionando 69,754 centros, en donde se alfabetizaron 1,520,680 adultos (SEP DGE, 1979:134). En el período de 1964 a 1970 se dio un nuevo impulso a la campaña de alfabetización, con la incorporación de los medios de comunicación colectiva. Además, se crearon las Aulas Móviles, y se reestructuraron las Salas Populares de Lectura que fueron ubicadas dentro de las zonas de influencia de las misiones culturales.

En la década de los sesentas se introdujo en México el concepto de desarrollo comuntario. Bajo su influencia, volvieron a orientarse y a impulsarse las acciones de las misiones culturales, ampliando su campo de acción e incluyéndose nuevamente programas elementales de capacitación en aspectos de higiene, salud, recreación, carpintería, agricultura y otros. En 1968 se fundaron los Centros de Educación para Adultos. En estos servicios, la conducción del aprendizaje, principlamente la alfabetización, volvió a ser directa, a través de la asesoría que proporciona el maestro; además, esta etapa se vinculó con otros aspectos y programas educativos, con objeto de lograr la alfabetización funcional de las personas. En 1973, los servicios mencionados se transformaron en Centros de Educación Básica para Adultos, en los que la alfabetización se instituyó como la etapa introductoria de la educación primaria para las personas mayores de 15 años. Otro de los cambios significativos introducidos en este momento correspondió a la elaboración de materiales especiales para los adultos que estudiarían primaria y secundaria. Asimismo, se inició la experimentación de sistemas abiertos de acreditación y certificación de estudios.

Todas estas acciones desembocaron, en 1975, en la promulgación de la Ley Nacional de Educación para Adultos, en la cual se establece un decidido apoyo institucional hacia la educación general básica (primaria y secundaria), bajo los principios que rigen la educación permanente y la modalidad extraescolar (sistemas de enseñanza abierta). Posteriormente, al instituirse en 1978 el programa Educación para Todos, se retomaron las bases jurídicas y pedagógicas recientemente establecidas para ofrecer a los adultos sin educación básica la oportunidad de tener acceso a ella, y se implantaron algunas estrategias más específicas. En forma paralela a la orientación de la política educativa estatal hacia la educación básica, a partir de la década de los setenta, surgieron en el panorama educativo programas e investigaciones relativos a la educación de adultos, promovidos por grupos privados independientes. Estos proyectos tuvieron, desde su inicio, un campo de acción microsocial, pues se ubicaron en localidades del medio rural y

en zonas marginadas del medio urbano. Tales proyectos tienden principalmente al desarrollo de programas educativos vinculados tanto con la realidad concreta del adulto, como con el concepto de cambio social.

De esta manera llegamos al momento actual, en el que se ubican varias acciones dirigidas a los adultos, que responden a todo tipo de enfoque: educación fundamental, funcional, permanente. Esta multiplicidad podrá observarse en la descripción de los servicios que más adelante aparece.

III. POLITICA Y PRACTICA GUBERNAMENTALES

A lo largo de todas las experiencias obtenidas en educación de adultos, no ha existido generalmente una política explícita sobre lo que se pretendía lograr en la materia. Sólo las escuelas rurales, las misiones culturales y las campañas de alfabetización tuvieron en algún momento una definición concreta de objetivos y estrategias. Fue hasta la expedición de la Ley Nacional de Educación para Adultos cuando se manifestó con mayor claridad la concepción del Estado sobre este tipo de educación. Dentro de esta definición, cabe destacar:

1. El reconocimiento institucional y formal del problema.
2. La apertura de oportunidades educativas para el adulto.
3. La vinculación explícita de la educación de adultos con la educación permanente y la educación extraescolar.
4. La posición del Estado ante la práctica de la educación para adultos, que podría calificarse de relativa ya que aclara que la educación para este sector se basa tanto en el autodidactismo, como en la solidaridad social.
5. La orientación manifiesta hacia el fomento de la participación activa del adulto en la transformación de su sociedad.
6. El énfasis que se hace para favorecer el estudio de la educación general básica.
7. La apertura para que al adulto mayor de 15 años le sean reconocidos de manera más accesible los conocimientos relativos a los niveles de la educación formal.

Con estas premisas, y bajo la constante preocupación por los 26 millones de adultos que carecen de educación básica completa, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emprendió el programa de educación para adultos enmarcado dentro de la tendencia actual por favorecer prioritariamente los programas dirigidos a satisfacer los requerimientos mínimos de la población. Quedó así como objetivo del programa: "dar a la población adulta la oportunidad de recibir la educación básica o complementaria en su caso" (SEP, 1979:48).

A pesar de que este objetivo se ha visto amplificado cualitativamente por las constantes declaraciones que expresan el deseo de que todos los mexicanos "mejoren por sí mismos, individual y colectivamente la calidad de su vida" (Solana, 1978:11), se aprecia una marcada inclinación hacia la cuantificación de los logros, ya que definen para el período 1979-1982 las siguientes metas:

- "Reducir el analfabetismo en el país al 10% de la población adulta" (en la actualidad es de aproximadamente 17.5% - X Censo de Población, 1980).
- "Lograr que 3 millones de adultos con primaria incompleta y 2 millones con secundaria incompleta acrediten dichos ciclos, o se incorporen a los servicios de educación para adultos" (SEP, 1979:48).

A continuación se presenta una descripción de los principales servicios que el Estado promueve para la atención de los adultos.

A) Educación básica

Como se expuso en el punto anterior, la orientación que en el período 79-82 se la ha dado a la educación de adultos, se dirige fundamentalmente hacia la educación básica. Bajo este rubro se agrupan las diversas acciones encaminadas esclusivamente a proporcionar a la población adulta la oportunidad de alfabetizarse y de estudiar la primaria y la secundaria. En este contexto, la alfabetización se traduce en una etapa introductoria a la primaria, por lo que se acentúa más el valor de los otros niveles educativos. Debido a la diferenciacón aceptada entre la educación del niño y la del adulto, se encuentran grandes avances en la aplicación actual de los programas de educación básica para adultos. Entre ellos los más significativos son:

a) La ruptura de la estructura tradicional de los 6 grados de la primaria formal, al instituirse la etapa introductoria relativa a la alfabetización y tres partes que no requieren escolarización.

b) La elaboración de materiales dirigidos específicamente a la población adulta. Estos materiales comprenden cuatro áreas de conocimiento (español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales) y tratan de responder, en cuanto a metodología, contenidos y secuencia, a los intereses y necesidades de los adultos.

c) La redefinición de la relación asesor-educando, en vez del tradicional esquema maestro-alumno.

Los principales servicios enfocados a la educación básica para adultos que promueve el Estado, son:

a) Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA). Estos servicios tienen más bien las características de la educación escolar. En ellos se ofrece a los adultos mayores de 15 años la posibilidad de alfabetizarse y de estudiar la primaria en locales de fábricas, empresas y principalmente escuelas primarias. Los horarios son vespertinos o nocturnos, y se requiere, durante cada ciclo escolar, la asistencia regular de los "alumnos", quienes estudian bajo la guía de un maestro normalista.

Las actividades se sujetan al calendario escolar, pero las inscripciones permanecen abiertas durante todo el año. Los programas se desarrollan por unidades, con el propósito de abrir las puertas del auto-aprendizaje, pretendiéndose con esto la individualización del mismo. Aunque en algunos servicios se han orientado los métodos de enseñanza hacia la instrucción personalizada, en la mayoría de ellos, los maestros se limitan a exponer las unidades, por lo que se dificulta la incorporación de los adultos al centro después de iniciado el ciclo escolar. Al cubrir los créditos de 96 unidades que componen el programa, el adulto recibe su certificado de primaria.

Los CEBA se localizan principalmente en el medio urbano. Existen aproximadamente 1,000 centros (400 reconocidos y 600 financiados por la SEP) que anualmente atienden a un promedio de 130,000 adultos, de los cuales egresan aproximadamente el 15%.

b) Primarias nocturnas y secundarias para trabajadores. Las características que diferencian estos servicios de los CEBA, consisten en que la inscripción se lleva a cabo solamente al inicio del ciclo escolar, que funcionan en locales de escuelas primarias y de secundarias oficiales respectivamente, y que en el caso de las secundarias, utilizan todavía los mismos programas y materiales de las escuelas para adolescentes. La ubicación de estos servicios se circunscribe a las capitales estatales y, en mayor grado, a la ciudad de México. La atención en el ciclo escolar 1979-80, fue de 36,805 adultos en primaria y 110,000 en secundaria (SEP, CNTE, 1981).

c) Sistemas Abiertos. La orientación de la educación básica para adultos a través de los sistemas abiertos responde al reconocimiento institucional de que la educación de adultos es una forma de la educación extraescolar; a la educación que se trata de hacer para apegar con mayor realismo los métodos educativos a las características de ese núcleo poblacional, y finalmente a la economía que los sistemas abiertos representan en relación con los costos que las escuelas tradicionales significan para el Estado.

Bajo estos considerandos, se han instrumentado una serie de medidas para que las personas mayores de 15 años puedan incorporarse al estudio de la educa-

ción básica a través de los sistemas abiertos. De esta manera la distribución de los materiales se ha extendido a nivel nacional. Los libros gratuitos de introducción y de primaria se consiguen en la actualidad en más de 7,000 puntos del país, y los libros de secundaria se venden a precio moderado en las librerías. Además, se ofrece un servicio de acreditación que permite al adulto obtener el reconocimiento de cada nivel mediante la presentación de los exámenes correspondientes. Este servicio no es gratuito y se presta en los lugares donde existe una demanda mínima. En diciembre de 1980 se habían aplicado exámenes en 621 localidades de la república (SEP, DGA y C,1980).

Con el propósito de extender la educación básica a través de los sistemas abiertos se han llevado a cabo diversas acciones, entre las que destacan:

- La organización de la participación externa: cuando una persona o un grupo informal o formal expresa la intención de participar en los sistemas abiertos, la SEP proporciona orientación y capacitación a los promotores y asesores, con el fin de que presten un servicio adecuado para los adultos. Para lograr estas facilidades se requiere el registro de estos participantes como una unidad de servicios de educación básica (USEB). A través de éstos se trata de asegurar la adecuada incorporación de los adultos al sistema y su permanencia en el mismo.

  La organización de la USEB ha recibido especial atención por parte de las dependencias de la administración pública federal y de los centros de trabajo; se han celebrado incluso convenios con algunos organismos de gran magnitud, como Canacintra y el Congreso del Trabajo, con el propósito de lograr su participación activa en la promoción y asesoría de sus agremiados.
- El Plan piloto: De 1978 a 1980 se llevó a cabo en 12 entidades del país, un programa para alfabetizar a los adultos y asesorarlos en el estudio de la primaria. En dicho proyecto participaban los gobiernos de los estados y la Federación, a través de comités estatales, la Federación aportaba los recursos financieros y los comités organizaban la estructura estatal bajo la cual se ejecutaba la acción educativa directa. Debido a la falta de normas que orientaran la acción, y a ciertas irregularidades presentadas en el desarrollo del programa, en 1980 se decidió no extenderlo a los demás estados y concluirlo en aquéllos en donde venía realizándose, ya que nunca se pudo precisar un logro real.
- El programa de promotores comunitarios de educación para adultos: en agosto de 1980, la SEP, a través de la Dirección General de Educación para Adultos, inició un programa orientado a organizar servicios de edu-

cación básica en comunidades del medio rural mayores de 2,500 habitantes y en zonas marginadas del medio urbano. Dicho programa tiene como propósito "asegurar el vínculo entre los materiales y el estudio, evitar la deserción y racionalizar recursos" (SEP-DGEA, 1981:11). Esta acción consiste en expandir el servicio educativo donde hay una tienda Conasupo y por tanto los materiales de la educación básica para adultos. En cada localidad se organiza un comité y se nombra un promotor. Dicho promotor invita a los adultos a estudiar a través del sistema abierto, forma círculos de estudio, recluta asesores, organiza la capacitación y el apoyo a los asesores y auxilia en la tramitación de exámenes. Por ser éste un programa de reciente instrumentación se desconocen aún los resultados.

- La educación básica en reclusorios: En un programa conjunto con la Secretaría de Gobernación se han organizado servicios educativos en 8 reclusorios del país, entre los que se encuentra el de Islas Marías. En estos lugares se aplica un modelo educativo que contempla los problemas e intereses propios de los reclusos y que se basa en la participación de los colonos o internos, quienes se responsabilizan de su proceso de aprendizaje (Ibidem:12).

B) La educación en el medio rural

Debido a la poca penetración que tienen los programas de educación básica en el medio rural y a su relativa utilidad y significación, el Estado promueve en este medio servicios que incluyen otro tipo de orientaciones. Así, podemos encontrar:

a) Las misiones culturales: Estas son agencias de educación extraescolar. Cada una de ellas atiende entre 3 y 5 localidades rurales, comunicadas entre sí, durante períodos hasta de 3 años. Las misiones llevan preferentemente a cabo acciones de capacitación elemental, aunque también proporcionan asesoría en educación básica y desarrollan actividades de mejoramiento integral para beneficio de las comunidades. Cada misión está dirigida por un maestro y cuenta con personal interdisciplinario con diversas especializaciones (trabajo social, enfermería, agricultura, carpintería, albañilería, etc.), cuyo nivel educativo promedio es de secundaria. Actualmente existen 215 misiones culturales que gozan de un gran aprecio entre la población rural, debido a su tradicional apoyo a las comunidades desde que fueron fundadas en 1923.

Para percibir la magnitud de la atención de este servicio se puede observar que, en el ciclo escolar 1979-80, hubo una atención mayoritaria de 202,088

presonas (IV Informe Presidencial, 1980) como resultado del beneficio indirecto de las obras de las misiones, y una atención mínima en la educación básica de 7,475 adultos (SEP CNT, 1981).

Como un servicio adscrito a algunas misiones aparecen las Salas Populares de Lectura. Estos servicios se reorientaron en 1968 con objeto de apoyar funcionalmente la alfabetización. El propósito fundamental era "estimular al lector recién alfabetizado a seguir aprendiendo por su propia cuenta, facilitándole material que lo capacite. . ." (SEP DGEA, 1979). Debido a la reorientación posterior que se dio a la alfabetización, estos servicios quedaron, en cierta medida, desaprovechados en su aspecto de atención de adultos, ya que en el presente tienen como actividad común brindar información bibliográfica a los estudiantes de las escuelas primarias y secundarias.

b) Salas de Cultura. Este servicio se ubica en comunidades con rangos de población entre 800 y 2,500 habitantes. Su objetivo va encaminado a mejorar la calidad de vida de la comunidad a través de la promoción del hábito de la lectura y del aprovechamiento de la permanencia de técnicos y especialistas. Para ello, este servicio fomenta la adquisición de los conocimientos, habilidades y tecnologías que la comunidad demanda como necesarias y útiles para la solución de sus problemas. Asimismo, la sala actúa como un centro promotor de actividades culturales, sociales y recreativas, además de apoyar la educación básica para adultos, sobre todo en su etapa de alfabetización. Con objeto de que la alfabetización sea de carácter funcional y de que se logren los objetivos planteados, las salas cuentan con una selección de materiales bibliográficos y audiovisuales que se apegan a las necesidades e intereses de los habitantes del medio rural. Sin embargo, debido a la escasez de material adecuado para ese medio, se han emprendido, por un lado, acciones editoriales mancomunadas con otros sectores (nutrición, agricultura, deportes, etc.) y, por otro, se aprovecha la información que procede de las propias comunidades.

Las salas de cultura implican una corresponsabilidad entre el Estado y las comunidades. Las comunidades, además de aportar el inmueble y el mobiliario, son las que deciden el establecimiento del servicio, administran los recursos y ejecutan, a través de un promotor, las acciones inherentes. El Estado, a través de CONAFE, aporta materiales, equipo, orientación técnica y financiamiento.

A pesar de que las acciones de este servicio cubren prácticamente todo el espectro de la población; es necesario hacer notar la atención que se presta a la población adulta. Una medida de esta atención es la alfabetización de 3,400 personas en las 300 salas que funcionaron en 1980; este número representa el

25% de la población analfabeta identificada en esas comunidades. Este servicio se encuentra actualmente en expansión, por lo que se prevé que para mediados de 1981 dispondremos de 1,200 salas de nueva creación.

C) Extensión agrícola

Uno de los tradicionales servicios educativos orientados a un sector definido de la población adulta rural, corresponde a las acciones de capacitación de campesinos. Actualmente estas acciones han quedado inscritas dentro del Sistema Alimentario Mexicano (SAM). Esto responde a la precaria situación que se presentó a partir de 1971, en la cual el crecimiento del valor y volumen de la producción agrícola empezó a mostrar una constante disminución en términos relativos, lo que a su vez provocó un déficit de productos agrícolas básicos para consumo interno y el consecuente incremento de importaciones.

Así, la dirección que en el presente se da a este tipo de acción educativa va orientada hacia el impulso de la producción agrícola de granos básicos, principalmente en las zonas de temporal, las que hasta ahora eran las más descuidadas. Para asegurar esta reorientación se están iniciando y reorganizando los servicios de capacitación al campesino. Entre los objetivos que se persiguen con ellos, se encuentra el de elevar el nivel técnico de los campesinos, abarcando a los ejidatarios y pequeños propietarios, a fin de mejorar las cosechas y la explotación de la tierra. Asimismo, se trata de facilitar el aprovechamiento de créditos, seguros y otras facilidades, vinculándolos con proyectos específicos que requiera la comunidad, de manera que a corto plazo pueda elevarse la producción agrícola. En este tipo de acciones participan diversas dependencias, entre las que destacan la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH), la Compañía Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO) y la Secretaría de la Reforma Agraria (SRA) quienes tienen instalados servicios de asistencia técnica en el campo. También cabe mencionar el programa educativo que, en este sentido, ha emprendido la SEP, aprovechando la participación de promotores y técnicos vinculados con las escuelas tecnológicas agropecuarias.

Si bien en 1980 empezó nuevamente un incremento relativo del volumen de producción agrícola, es difícil estimar los resultados que se deben a la acción educativa, ya que el éxito a corto plazo del SAM responde a la concatenación de numerosos factores.

D) Capacitación laboral

Otra de las acciones tradiconalmente dirigidas a ciertos núcleos de la pobla-

ción adulta corresponde a la capacitación laboral. En este rubro existen dos tipos de orientaciones:

La primera se refiere a la capacitación para el trabajo, es decir, la acción educativa dirigida a los adultos que desean adquirir cierto adiestramiento en alguna técnica o manualidad, de la que generalmente no tienen un conocimiento previo. En este tipo de educación, dada la práctica actual, no siempre se persigue la incorporación posterior del adulto a la fuerza de trabajo, ya que, en algunos casos, éste lo toma como un complemento de la actividad cotidiana. A pesar de que este tipo de programas educativos fueron en un principio desarrollados por la SEP, a través de servicios como los Centros de Enseñanza Ocupacional (CEO), los Centros de Acción Educativa (CAE) y los Centros de Enseñanza Técnica Industrial y Agropecuaria (CECATI y CECATA), últimamente han proliferado en otras instituciones gubernamentales, tales como DIF y CONACURT.

El otro tipo de orientación corresponde a la capacitación en el trabajo. Esta se refiere a la constante actualización y adiestramiento que se debe dar a los trabajadores ya incorporados en la fuerza laboral. La normatividad de este tipo de acción educativa corresponde a la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) y el cumplimiento de los programas específicos de capacitación es obligatorio para cada una de las empresas que hacen uso de la fuerza laboral.

En este punto cabe anotar que, por convenio entre la STPS y la SEP, la alfabetización, la primaria y secundaria para adultos han sido consideradas como contenidos válidos para incluirlos en los programas de capacitación. Sin embargo, no deben representar más del 40% de la duración del programa de capacitación y adiestramiento, ni deben abarcar, más de 6 meses la alfabetización, ni más de 24 cada uno de los 2 niveles restantes (Diario Oficial, 1980:10).

IV. PRACTICA EN INSTITUCIONES NO GUBERNAMENTALES

En los últimos veinte años se han desarrollado en México diversas experiencias de educación de adultos, realizadas por equipos privados que obtienen financiamiento de distintas fuentes nacionales y extranjeras. Conviene en este capítulo recoger algunas de las características fundamentales de esta práctica.

A) Naturaleza de los grupos privados

Los equipos privados que trabajan en educación de adultos son de muy variado tipo. Existen algunos que forman una institución con sus niveles de planea-

ción, evaluación y seguimiento. No son muchas estas instituciones, pero producen el efecto de permitir una mayor estabilidad en el trabajo, ya que tienen una interrelación más efectiva con otras instituciones y grupos, y cuentan con una retroalimentación entre la práctica y la teoría. Con frecuencia, estas instituciones tienen varios equipos en distintos estados. Asimismo, se encuentran otros equipos que permanecen inmersos en las comunidades donde trabajan sin estructura ni relaciones institucionales, y que tienen algún grado de vinculación con alguna organización política o con la iglesia. Por sus características son muy sensibles a las necesidades de los grupos con quienes trabajan, aunque tienden al aislacionismo y a privilegiar su microcosmos.

B) Objetivos

Como se mencionó, existen infinidad de equipos dispersos en todo el país, y por lo tanto es imposible intentar exponer los objetivos comunes de equipos tan variados. De todos modos, se pueden apuntar algunos elementos comunes a los grupos progresistas.

a) En general, aunque estos equipos formulen su objetivo como educativo, tienen una concepción mucho más amplia de educación. No la refieren fundamentalmente a escolaridad, ni a conocimientos ajenos a la realidad inmediata. De ahí que un objetivo general y abstracto es lograr un desarrollo más integral de las personas en la sociedad mexicana.

b) Otro objetivo es propiciar la generación de un cierto tipo de organización, ya sea local o regional, pues se considera que una de las causas de la situación opresiva radica en la carencia de una organización que posibilite la defensa de derecho y la participación en los procesos sociales que afectan a los sectores explotados.

c) Finalmente, un objetivo muy extendido es vincular el proceso educativo con algún tipo de actividad promocional, para propiciar la interacción entre ambos.

C) Sujeto

El único factor que unifica a todos los equipos de los que venimos hablando es el sujeto con el que trabajan. Este sujeto pertenece siempre al sector informal de la economía, vive en condiciones altamente insalubres, tiene una escasa escolaridad, es presa de caciques e intermediarios, y no tiene ningún tipo de derecho práctico. Así, el sujeto pertenece a poblaciones indígenas, campesinas y suburbanas explotadas bajo distintas formas.

D) Metodología

Mientras más se avanza en la concretización de acciones, existe más diversidad. Así, en el caso de la metodología, los estilos se multiplican. Con todo, parece pueden recogerse algunos principios muy extendidos.

a) Las acciones concretas deben ser ejecutadas de acuerdo con las decisiones de las comunidades o los grupos dentro de ellas, y no del equipo "promotor". Es decir, se pretende una planeación inductiva llevada a cabo mediante el diálogo entre ambas partes.

b) El factor ideológico-cultural no es un buen punto de partida del trabajo educativo-promocional, sino que tiene que estar acompañado de acciones organizativas, económicas o políticas. A partir de estas acciones se pretende en general, iniciar un proceso de análisis y reflexión, participación y solidaridad.

c) El proceso educativo-promocional llega a sujetos adultos que son radicalmente diferentes de los niños, debido a que tienen una historia, un saber práctico, un proceder reflexivo, un análisis de su situación. Por tanto, el proceso no parte de la nada, sino de la experiencia de los adultos. Así, una característica metodológica es intentar extraer, organizar y comunicar toda esa acumulación de saber y tradición de los adultos.

Como conclusión a este apartado, debemos decir que muchos equipos privados realizan el proceso educativo en acciones paraeducativas que tienen especial significado para el adulto. Este enfoque pretende educar, en el sentido de desarrollar la capacidad de reflexión, juicio, evaluación, decisión y participación. Así, la formación de actitudes y valores se ve privilegiada, aunque las habilidades y conocimientos también son impulsados.

E. Otras variables

Conviene mencionar que, en general, estos equipos, en contraste con el sector educativo, no tienen el menor interés y preocupación por aspectos de acreditación y certificación, y por lo tanto no ofrecen alternativas en esta dirección. Esta posición la justifican afirmando que lo importante es la educación y no el certificado. Sin embargo, esto no significa que muchos de los grupos de los que hablamos no tengan acciones de alfabetización y primaria para adultos, sino que éstas son contempladas como instrumentos de trabajo que permiten otros objetivos: participación solidaria, espíritu de servicio, etcétera.

Una limitación de esta modalidad es la falta de continuidad del trabajo iniciado, en especial en equipos aislados, sin respaldo institucional. Las dificultades que entraña un trabajo de esta naturaleza, acompañadas del arduo proceso de integración de un equipo, hacen con frecuencia que los proyectos se queden truncos, lo que provoca que los grupos o comunidades con los que inició el trabajo aumenten su desconfianza, ya muy aguda, hacia cualquier tipo de agente externo.

V. EVALUACION PRELIMINAR

Después de haber hecho una rápida revisión de la política y la práctica de la educación de adultos en México, cabe hacer una reflexión sobre los resultados logrados. Como es posible observar, existen numerosas y variadas experiencias en el área. Algunas más extendidas, otras aisladas; unas vinculadas a las actividades cotidianas de los sujetos, otras ajenas a ellas; las más, desligadas de los procesos de desarrollo de las comunidades. Esta variedad de acciones responde en parte a la existencia de múltiples instituciones que desarrollan actividades de educación de adultos, situación que podría ser ventajosa debido a la cantidad de esfuerzos que se están volcando hacia los adultos ubicados en los sectores más desposeídos. Sin embargo, se presenta tal desvinculación entre instituciones y tal heterogeneidad de contenidos y enfoques, que difícilmente pueden integrarse, aun las acciones gubernamentales que inciden en el mismo contexto. Tenemos así, que "en la actualidad los servicios èducativos para adultos no constituyen un subsistema coherente y se encuentran desarticulados, no tienen prioridad y funcionan con escasos recursos, lo cual se traduce en bajos niveles de atención y eficiencia. En conclusión, se puede decir que para la población marginada existen sólo servicios marginales" (Coplamar, 1979:119).

En parte, esta situación se debe a la fragmentación del propio aparato gubernamental y a la consecuente definición fraccionada de las políticas. De esta manera, las diversas acciones tratan de responder, en primer término, a las exigencias de sus propios organismos y no necesariamente a los requerimientos globales de las comunidades, o de los adultos en particular. Aunque en el sector educativo y laboral ha habido un intento serio por definir los programas de trabajo y, en algunos casos, vincularlos con diversas acciones (como es el caso de la educación básica) la dispersión de acciones continúa. Esta problemática no representa más que un síntoma de la falta de un marco conceptual más amplio y preciso sobre la educación de adultos en México, que permita dirigir efectivamente

la práctica de este tipo de educación. Asimismo, es evidente el relativo desconocimiento de las características de los adultos, ya que en muchos casos la orientación de los servicios para este sector ha respondido a la inclinación de quien diseña los programas educativos y de quien los administra y no a la realidad concreta, intereses, necesidades y contexto de los educandos. Sobre este punto, es posible advertir que algunos grupos privados y algunos servicios experimentales han obtenido mayores avances al trabajar inmersos en las comunidades, participando con los propios adultos en la determinación de sus necesidades educativas. Estos programas han logrado mayor significado cuando forman parte de un proceso de desarrollo y de cambio social, en el cual la educación tiene un carácter reforzador y complementario. Sin embargo, esta práctica es poco común, debido a la singularidad de cada proyecto y a las pocas posibilidades de asegurar su continuidad.

La acción gubernamental, debido a las demandas sociales, está orientada sustancialmente hacia los proyectos de carácter masivo y con posibilidades de institucionalización, para garantizar su duración a pesar de los cambios sexenales. Sin embargo, esta costumbre no permite asegurar la calidad y eficacia de los servicios públicos, ya que a pesar de que la generalidad de programas coinciden en apuntar la importancia de satisfacer las necesidades e intereses de los adultos, resulta difícil lograr ese enfoque cuando se tienen que respetar las normas de una estructura burocrática, fraccionada, impersonal y generalmente centralista. Si se analiza la información que reportan los diversos estudios e investigaciones realizados, es posible obtener elementos más precisos sobre la eficiencia y eficacia de algunas de las acciones realizadas actualmente.

Con respecto a la educación básica, es posible afirmar que las metas establecidas por el sector educativo para el período 1979-1982, están lejos de poder alcanzarse. Ha habido inclusive declaraciones oficiales en este sentido. Esta situación puede apreciarse a través de la baja atención existente en los diversos servicios y al mínimo índice de egresados. Si se analiza la cantidad de certificados expedidos en sistemas abiertos tenemos que, desde su inicio en 1976 hasta junio de 1980, sólo 16,000 adultos habían obtenido su certificado de primaria y 20,200 el de secundaria (IV Informe Presidencial, 1980 y SEP, DGAC, 1980). Este hecho no resultaría alarmante si la atención actual fuera cuatiosa; sin embargo, durante 1979 tan sólo 254,700 personas solicitaron exámenes y, de enero a junio de 1980, aunque la demanda ascendió relativamente, eran 122,500 adultos los solicitantes del servicio en todo el país (Ibidem: 80).

Los resultados numéricos nos muestran que los sistemas abiertos no han cubierto las expectativas oficiales de atención. Se suponía que al conjugar la necesidad educativa del adulto con un método flexible de aprendizaje, materiales

disponibles, asesores voluntarios y un sistema de acreditación, estarían dados los elementos suficientes para que a nivel nacional un gran número de adultos concluyera la educación básica. La realidad es otra. Los sistemas abiertos, bajo los supuestos del autodidactismo y la solidaridad social, están siendo aprovechados por una minoría; determinada por sus mejores condiciones de vida y por su gradual incorporación al proceso de modernización del país. Asimismo se han convertido en un mecanismo compensatorio para aquellas personas que ya cuentan con elementos metodológicos para dirigir su aprendizaje.

Lo anterior puede complementarse con las conclusiones a las que se ha llegado en las investigaciones realizadas acerca de los sistemas abiertos. En éstas se concluye que el sistema "atrae a los adolescentes y adultos jóvenes, a aquellos que tienen relativamente pocos años de haber dejado de estudiar en el sistema escolarizado, en donde no concluyeron sus estudios". La generalidad de los educandos incorporados es menor de 30 años. La edad promedio de los que estudian primaria es de 26 años y se reduce a 23 en el caso de la secundaria. Dos tercios de los registrados son mujeres, de las cuales la gran mayoría son solteras; esta relación cambia en el área metropolitana, en donde generalmente son casadas y se dedican al hogar.

Las motivaciones que mantienen a los adultos en el sistema son preferentemente económicas, ya que se preparan para obtener un certificado que pueda beneficiarlos en el trabajo. Sólo en el caso de las amas de casa cambia la motivación, lo que pretenden es ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Los estudiantes libres están aparentemente más motivados, con mejor rendimiento y expectativas más altas que los educandos que participan en círculos de estudio. Económicamente hablando, los usuarios corresponden, por lo general, a los sectores sociales más altos en las zonas rurales y a los sectores sociales más bajos en las zonas urbanas, aunque la mayoría de los educandos radican fundamentalmente en áreas urbanas o suburbanas. Los estudiantes pertenecen casi en su totalidad a la población económicamente activa y carecen del tiempo suficiente para el estudio (Torres, 1980).

Si se consideran estos resultados y la aseveración de que la transmisión de la escolaridad fracasa fuera de los núcleos urbanos, es factible afirmar que el objetivo de atender a las capas más marginadas de la población, en especial las inmersas en el medio rural, no podrá ser alcanzado a través de este tipo de educación, en los términos en que actualmente es concebida. La aceptación parcial y reducida de la educación básica se debe no sólo a las características de los educandos, sino también a la problemática que presentan los servicios de educación básica y los sistemas abiertos.

En relación con los CEBA, se ha percibido que el personal docente cuenta con una escasa capacitación, que los mecanismos de promoción y difusión hacia la población adulta son deficientes, que hace falta una mayor flexibilidad en los servicios, de manera que puedan adaptarse a las necesidades del demandante potencial, y que hay una carencia de presupuesto para el mantenimiento de los centros (SEP, DGEA, DGOM, 1979). Con respecto a la operación de los sistemas abiertos, las investigaciones realizadas al respecto muestran una serie de deficiencias en la promoción del sistema, la orientación a los adultos, la obtención de los materiales y la difusión de los resultados de exámenes (Torres, 1980). Asimismo, forman parte de la problemática de estos sistemas la carencia de mecanismos de seguimiento de los educandos, la inexistencia de comunicación con los estudiantes libres para motivarlos y encauzar su aprendizaje, la falta de estímulos para los asesores, la excesiva rotación de los mismos, la insuficiencia de materiales didácticos, tanto para facilitar el aprendizaje de los autodidactas como para orientar a los asesores, la deformación conceptual de los círculos de estudio, la interrupción de los programas de capacitación de asesores y la carencia de mecanismos de evaluación permanente de los componentes del sistema (SEP, DGEA DGOM, 1979). Además, mientras a los adultos rezagados se les considere aisladamente, y no como miembros de grupos u organizaciones, difícilmente se podrá generar un proceso educativo serio y constante, pues sólo en su medio vital y con su grupo natural logrará desencadenarse una dinámica de reflexión educativa. Esta es, precisamente, la importancia del convenio celebrado con el Congreso del Trabajo, mediante el que se pretende encontrar al adulto en su medio y dentro de su organización.

A pesar de la diferencia sustantiva entre un servicio de tipo formal y los sistemas abiertos, es notoria la coincidencia que se encuentra en ciertas fallas, como son la capacitación de asesores y la orientación al adulto. Otros aspectos de tipo cualitativo que inciden sobre la eficiencia y eficacia de la educación básica, son los materiales y los educadores de adultos.

Acerca de los materiales, es importante notar que, a pesar de que representan un adelanto significativo por ser dirigidos a los adultos, incurren en la limitación que todo texto único tiene, esto es, enfocan los contenidos hacia ciertos sectores de la población adulta, que no siempre son los que están más interesados en la educación básica (Delpiano, 1980:59). Además, la gran diferencia metodológica que se aplicó en la elaboración de los libros de primaria y de secundaria, provoca la falta de continuidad en el mismo ciclo de educación básica y dificulta el autoaprendizaje (Ibidem: 60).

En cuanto a los asesores, es necesario indicar que a pesar de que ha quedado

manifiesta la influencia positiva que los mismos pueden tener en la determinación de las tasas de rendimiento del sistema abierto (CEE, DGAC, 1979), la acción educativa sigue basándose en asesoría voluntaria irregular debido a la escasez de educadores de adultos y a las restricciones económicas. Al respecto, Adriana Delpiano expresa: "la no existencia de una asesoría establecida se traduce en una alta deserción de la población inscrita que, ante las dificultades para estudiar por su cuenta y resolver las dudas que se le plantean, se desanima y abandona los estudios" (1979:55).

Estos planteamientos permiten apreciar la validez relativa que tienen el autodidactismo y la solidaridad social como procesos fundamentales en que se basa la educación de adultos estipulada por la ley. Aunque algunas acciones se han desarrollado exitosamente bajo ambas premisas, resulta evidente que su práctica no puede ser generalizable en el momento actual, dado el contexto social y cultural del país. Esta aseveración no significa que el autodidactismo y la solidaridad social deban dejar de promoverse, pero sí denota la necesidad de considerar a ambos bajo la óptica de su aplicación real. Por tal motivo, se requiere una profunda revisión de los fundamentos en que se basa la operación de la educación de adultos, de manera que puedan ser identificados los elementos que permitan aproximarse a los objetivos, pero que correspondan a posibilidades reales de aplicación.

Como resultado del somero análisis descrito en los párrafos anteriores, es posible observar cómo las deficiencias localizadas en los elementos básicos en que se sustenta el proceso educativo, están afectando de manera determinante la oferta de la educación básica y la permanencia de los adultos en el estudio. Podría suponerse que el anuncio explícito de metas cuantitivas ha provocado, en cierta medida, el menoscabo de la orientación cualitativa de la educación que este núcleo requiere. El adulto que lleva varios años sin estudiar o que tal vez nunca lo hizo sistemáticamente, no siente la necesidad de aceptar un servicio que no le repota una utilidad concreta, inmediata o próxima. Además, dada su experiencia vital y su edad, tiene posibilidades de decisión y de selección. Si a este adulto se le ofrece un servicio deficiente, cuenta con los elementos suficientes para percibirlo y abandonarlo.

Si pensamos que ésta es la situación actual de la educación básica, que responde a intereses de ciertos sectores de la población y que es la acción prioritaria en educación de adultos del sector educativo gubernamental, cabe suponer que los demás servicios de adultos también presentan imperfecciones. Así, por ejemplo, se considera a las misiones culturales como "educadoras de adultos que realizan una labor ininterrumpida con la gente, no paracaidistas del desarrollo". Estos servicios, de acuerdo con una reciente investigación, "son hoy una institu-

ción descuidada" que tiene "posibilidades limitadas de realizar sus actividades. . . por los pocos materiales y medios de que dispone", y que tiene; entre otros problemas, una "falta de apoyo formal para incorporar el trabajo misionero al programa nacional o regional de desarrollo rural. . ." (SEP, UEU, Hol:1980).

A través de la descripción de resultados obtenidos en los estudios, es posible constatar cómo, aun los programas prioritarios o los servicios que representan una tradición y aceptación en el campo, se enfrentan a graves problemas y carencias. La lista podría extenderse hasta abarcar algunos servicios que inclusive permanecen erráticos y desligados aún de la estructura a la que pertenecen. Sin embargo, ese análisis resultaría infructuoso y cansado. Baste notar que resulta altamente positivo el hecho de que las propias autoridades han promovido la realización de los estudios evaluativos.

Esta situación refleja, en primer término, la aceptación por parte del propio aparato gubernamental de que existen fallas. El paso inmediato está siendo la acción correctiva. Se tiene así, por ejemplo, que la Secretaría de Educación Pública, además de atacar la fuente principal del rezago, empieza a enfocar su atención hacia la instrumentación de un próximo programa de alfabetización (Uno más uno, 1981:3), o bien que encamina su actividad hacia la creación de una infraestructura de apoyo a los sistemas abiertos, en vez de tender exclusivamente hacia la cobertura numérica de una meta.

Vemos, pues, que no todo es negativo. La acción continúa. Los agentes educativos siguen trabajando. Todos los niños del país tienen asegurada la oportunidad de cursar la primaria. Algunos adultos aprenden a leer y a escribir, otros obtienen sus certificados, unos más se percatan de técnicas que favorecen sus cosechas, otros mejoran su habilidad en las fábricas. Sin embargo, es conveniente unirnos a la reflexión del licenciado Solana, quien señala:

> Estamos ampliando en forma acelerada las oportunidades educativas. Pero cabe preguntar si los criterios de expansión –que suelen favorecer más a los niveles de educación media superior, y en consecuencia, a los estratos más privilegiados– no están reforzando los desequilibrios y acentuando la dinámica de distanciamiento social.
> Estamos respondiendo a la demanda efectiva de educación. Pero cabe preguntar qué sucede con quienes no tienen voz para hacer sentir su demanda y pasan a engrosar el enorme rezago de adultos sin instrucción. Estamos intentando vincular mejor la educación con el trabajo. Pero cabe preguntar si los valores y normas que el sistema económico demanda y el educativo inculca no están favoreciendo la reproducción de estructuras económicas y sociales que perpetúen un sistema de convivencia (1980:41).

VI. RECOMENDACIONES

Como resultado de somero análisis descrito en los puntos anteriores, muchos podrían ser los comentarios y recomendaciones sobre la educación de adultos en México. Sin embargo, se apuntan a continuación las reflexiones que se consideran más significativas al respecto.

En primer término, se hace evidente la necesidad de contar con un marco conceptual más completo y preciso acerca de lo que se pretende lograr dentro de este complejo campo educativo. De esta forma se facilitaría la integración coherente de la infraestructura creada y de los esfuerzos que en la materia se están realizando, así como la reorientación de aquellas acciones que han sido desvirtuadas. Es sabido que la tendencia actual de la administración gubernamental consiste en la descentralización de las acciones y, hasta cierto punto, de las decisiones; sin embargo, esto puede multiplicar la heterogenenidad e incoherencia de las acciones educativas si no existe el marco referido.

Sobre la conceptualización de la educación de adultos, cabe apuntar que, además de lo contenido en los instrumenos jurídicos de la materia y en las bases filosóficas para la educación mexicana en general, han surgido valiosas manifestaciones sobre la orientación de este tipo de educación. Así, se encuentra que debe estar vinculada, entre otros aspectos, con el mejoramiento de la calidad de vida, con la incorporación de las clases marginadas al desarrollo del país, con la participación consciente en el cambio social.

Convendría, pues, rescatar todas esas reflexiones y los resultados de las experiencias obtenidas en el campo, a fin de delinear con mayor precisión ese marco conceptual. Dentro del mismo y como parte de un modelo realista de educación para adultos en México, deberán considerarse los aspectos que a continuación se describen. Dichos aspectos deben permanecer en la realidad, interrelacionados entre sí y con el contexto social, económico, político y cultural del medio en el que se desarrolla la acción educativa.

A) Los objetivos de la educación para adultos en México:

Los analistas de la educación para adultos apuntan que la práctica educativa ha cumplido diversos objetivos, con frecuencia no interrelacionados, sino autónomos e independientes. Así, tenemos que la preocupación fundamental del sector educativo ha sido que los adultos superen las carencias educativas que los niños actuales están satisfaciendo, mientras que en el sector agropecuario se ha enfocado hacia la adquisición de ciertas técnicas que faciliten el incremento de la producción.

De esta manera, la orientación de la educación ha estado centrada funda-

mentalmente en la impartición de datos que ignora el adulto, función educativa que no cubre los principios que sustenta la Ley Nacional de Educación para Adultos, porque no propicia la conciencia de solidaridad, la capacidad de reflexión y crítica, la participación en las responsabiliades y beneficios de un desarrollo compartido, toma en cuenta por otra parte, la injusta situación del país, que requiere de una ciudadanía cada vez más reflexiva, con creatividad y pensamiento propios, y con capacidad de tomar decisiones en los procesos participativos.

Se considera, por tanto, que el marco conceptual de la educación de adultos, deberá orientarla hacia los procesos básicos que se desean desarrollar en el adulto. Así, las funciones secundarias de instrucción, información y capacitación se supeditarían a los objetivos fundamentales y no en forma opuesta.

La educación de adultos debe tender a:

1. "Desarrollar al máximo las potencialidades individuales, otorgando al educando adulto la autoconciencia de sus posibilidades y límites, así como las habilidades políticas necesarias para el desempeño de su papel ciudadano.
2. "Formar en el educando adulto el juicio crítico y la conciencia histórica, que le permitan interpretar correctamente el desarrollo económico, político y social del país, así como su vinculación con otras naciones y su papel en el contexto internacional.
3. "Mejorar la calidad de vida de los mexicanos. Para ello, es conveniente insertar orgánicamente los servicios institucionales de educación para adultos con los demás planes gubernamentales, especialmente los que pretenden mejorar la salud y las condiciones de vida de los mexicanos.
4. "Lograr que el adulto, más que un conjunto de conocimientos básicos, aprenda a aprender, es decir, alcance a desarrollar los hábitos del autoaprendizaje" (Torres, 1980).
5. Generar una participación creativa, organizada y solidaria en los procesos sociales que incumben a los adultos.

B) El sujeto a quien se dirige la acción educativa:

Se apuntó anteriormente cómo influyen ciertas características de los adultos en la preferencia hacia determinadas acciones educativas. Se tiene, así, que factores como la edad, el tipo de medio en el que se vive, los antecedentes escolares, las motivaciones económicas, laborales y familiares, las expectativas y las condiciones para el estudio, están delimitando, hasta cierto punto, la demanda por algún servicio en particular.

Por tal motivo, resulta prioritario conocer los diferentes perfiles de adultos

que forman nuestro país, poniendo especial atención en las necesidades educativas que cada uno de ellos exprese. Así, tal vez podría pensarse en sistemas educativos diferenciados para adecuarlos a las necesidades de cada grupo y para racionalizar los recursos financieros existentes.

Haciendo una simplificación de los posibles núcleos de adultos localizados en el país, y como simple ejemplo, se podría pensar que existen una serie de subconjuntos interrelacionados, entre los que se encuentran adultos con motivaciones para: ascender en el trabajo, incorporarse a él, resolver exclusivamente las necesidades primarias, continuar estudios, mejorar la situación familiar, etc.

Esta simple diferenciación de motivaciones permite resaltar, tanto la multiplicidad de necesidades educativas como el requerimiento de satisfacerlas de manera diferente. Esto sin negar que algunos enfoques, orientaciones y contenidos podrían privar en todo tipo de educación.

C) Las estrategias educativas para adultos:

Atendiendo a la diferenciación de perfiles y necesidades, se requiere la definición de estrategias educativas diversas. Se ha observado, hasta ahora, que se realizan acciones en diferentes campos (educación básica, capacitación para el trabajo, extensión agrícola, etc.); sin embargo, también se ha percibido que no siempre fueron orientadas hacia el medio en donde se requerían. Asimismo, fue posible notar la ausencia o poca promoción de acciones dirigidas a ciertos estratos de adultos, como es el caso de los padres de familia. Dentro de un esquema más amplio, los servicios se podrían diferenciar en función de:

1. El medio (zonas rurales, urbanas, urbanas marginadas, de desarrollo potencial).
2. La edad.
3. La necesidad concreta (capacitación para el trabajo, capacitación en el trabajo-obrero o campesino, alfabetización, educación básica formal, educación para la salud, educación para la familia, extensión cultural, etc.).

Naturalmente, todos estos factores tendrían que ser analizados de manera conjunta, a fin de considerar las necesidades concretas en todos los medios y para todos los intereses y condiciones de la población adulta. A partir de la delimitación de estrategias se obtendría probablemente una regionalización para la aplicación de procedimientos, técnicas, métodos y contenidos. Un requisito fundamental en esta regionalización, sería que la transmisión de los contenidos diferenciados estuviera orientada por los objetivos y procesos que se pretende lograr. Asimismo, se deberían tomar en cuenta, en todos los casos, las consideraciones metodológicas y organizativas que demandan las propias características de los educandos adultos.

Dentro de la definición de estrategias, cabría también fijar más claramente las políticas, metas y prioridades. Entre las políticas que requieren una pronta revisión habría que considerar la relativa a la acreditación o reconocimiento para aquellas partes del proceso educativo que así lo requieren, ya sea por exigencias del mercado educativo o de trabajo, o bien por consideraciones psicológicas. Es conocida la subestimación que actualmente existe en los mercados laboral y educativo escolarizado con respecto a los certificados obtenidos a través de los sistemas abiertos. Esto denota que no se ha logrado, por lo menos psicológicamente, el objetivo de proporcionar un resultado equivalente a la educación formal escolar.

La determinación de prioridades, interrelacionada con un marco conceptual que contenga políticas claras, facilitará la canalización de los recursos financieros hacia los núcleos y regiones caracterizados por su atraso educativo, así como a los servicios y acciones que demuestren mayor efectividad.

D) Los medios educativos:

La orientación de una educación para adultos que tome en cuenta que sus sujetos son adultos y no niños, y que quiera propiciar la activación de las capacidades reflexivas y críticas, la participación y la solidaridad y, secundariamente, la asimilación de diversas informaciones y el desarrollo de determinadas habilidades, requiere de programas y materiales didácticos específicos. Más que dar información, la educación de adultos debe generar actividades, invitar a conocer la realidad humana y social, propiciar el análisis de causas y efectos, interrelacionar los fenómenos y reconstruir la propia historia en el marco de la historia social y política. La actual preocupación por vincular el proceso educativo a las situaciones concretas de cada grupo de adultos debe impulsarse con la decisión de reorientar los elementos que intervinieron en el mismo (métodos, programas, materiales, educadores, etc.). Por su condición de adultos, los sujetos de este tipo de educación tienen una acumulación de conocimientos que el proceso educativo deberá contribuir a extraer, organizar lógica y coherentemente, poner en práctica y comunicar.

Por tanto, la educación de adultos se debe enfocar hacia las actividades de especial significado vital para el adulto. Privilegiar dichas acciones, que en realidad ya son desempeñadas por los adultos en forma individual y parcial, pero que pueden ser enriquecidas e interrelacionadas por la participación del proceso educativo, permite una mayor adhesión e interés a ese proceso.

De esta manera, habrá acciones sociales que eduquen, más que acciones educativas que socialicen, lo que contribuirá a que la educación de adultos se transforme en una verdadera educación permanente. Ligar el proceso educativo a las

condiciones de vida y de trabajo de los demandantes obliga a recrear y ampliar los modelos pedagógicos, de manera que estén realmente adaptados a los procesos de aprendizaje de la población adulta, ya sea rural, suburbana o urbana. Otro aspecto que habría que cuidar especialmente es el relativo a la figura del educador de adultos. Se ha observado ya la influencia positiva que esta persona puede tener en la educación de adultos, pero la práctica revela que no basta saber, ni ser maestro de niños con varios años de experiencia para ser educador de adultos. Por tanto, habría que definir cuáles son los perfiles más adecuados para los educadores de adultos, además de mantener procedimientos cuidadosos para seleccionar y capacitar permanentemente a instructores, promotores y asesores en el país.

La capacitación no puede orientarse exclusivamente al conocimiento inicial y superficial de los aspectos teóricos y metodológicos de la educación para adultos, así como de los materiales empleados en ella. Tienen que incorporarse también los contenidos, los métodos y las reflexiones que permitan orientar la educación de adultos hacia los propósitos antes señalados. Así se formarán verdaderos educadores, capaces de ver al adulto como adulto, de promover acciones sociales que eduquen, de ubicar regionalmente los problemas y las necesidades, de descubrir la mentalidad y el saber acumulado de los adultos, etc. La capacitación o, en un sentido más ambicioso, la formación permanente de los educadores de adultos tendría que convertirse en un proceso constante que asimile las experiencias de todos los participantes en la educación de adultos.

E) La vinculación con el medio:

La acción educativa ha sido considerada siempre como un elemento fundamental del desarrollo individual y social. Sin embargo, generalmente aparece como una actividad periférica del propio proceso de desarrollo. Se apuntó anteriormente la necesidad de enmarcar la educación de adultos dentro de las acciones sociales que eduquen. Esto significa ligar la educación con las condiciones de vida y de trabajo de los demandantes. Así, se iniciaría el proceso educativo a partir de los intereses de los adultos demandantes, para seguir dentro del ámbito de las necesidades reales, entre las que se puede considerar la educativa.

Esta inmersión de la educación en el ámbito cotidiano y social, conlleva la necesidad de aprovechar las estructuras naturales de los grupos, más que la creación de nuevas organizaciones. Entre dichas estructuras se pueden mencionar como ejemplo: asambleas ejidales, asociaciones de padres de familia, mayordomías y organizaciones de barrio y de colonos, grupos solidarios de crédito, sindicatos, cooperativas, etc. Estas estructuras naturales harán posible realizar acciones sociales que eduquen. Tendrán un grupo que las programe, realice y

evalúe, y referirán la educación más fácilmente a las necesidades propias, al menos en su etapa de iniciación. Si esta política se logra implantar eficientemente, permitirá con más probabilidades reorientar la educación de adultos hacia los sectores más marginados, ya que se podrán elegir aquellas estructuras que aglutinan a estos sectores. Para llevar adelante este tipo de educación desde las estructuras existentes y dentro de un proceso integrado de desarrollo, se hace más urgente una coordinación entre diversas dependencias gubernamentales. Debido a la presencia activa de dependencias diversas en el campo, se sugieren no sólo convenios de coordinación a nivel nacional, sino también a niveles regionales y locales, ya que es ahí donde se localizan los agentes de cambio.

Sólo logrando esta vinculación de la práctica educativa con el medio en el que se desarrolla, así como su orientación hacia el logro de procesos reflexivos, críticos y participativos, se podrá pensar que la educación de adultos en México responde a los requerimientos sociales, políticos, económicos y culturales de la población a la que está destinada.

BIBLIOGRAFIA

Centro de Estudios Educativos, A.C. Dirección General de Acreditación y Certificación

1979 *El proceso de enseñanza-aprendizaje y la eficiencia interna del sistema nacional de educación abierta.*

COPLAMAR

1979 *Mínimos de bienestar 3. Educación,* 183 págs.

Chaparro, Félix

1981 "La educación de adultos. Contexto y desarrollo importantes". *Educación,* Revista trimestral, 4a. época, vol. VII, No. 35.

Delpiano, Adriana

1979 *El Sistema Nacional de Educación para Adultos: Análisis y Perspectivas.* México, CIEAIPN, DIE, 130 págs.

Diario Oficial de la Federación

1980 *Secretaría del Trabajo y Previsión Social.* Oficio por el que se da a conocer la posibilidad de que los patrones y trabajadores incluyan en los planes de capacitación y adiestramiento los niveles educativos conocidos como Alfabetización, Primaria Intensiva para Adultos y Secundaria Abierta. Diario Oficial, viernes 22 de agosto.

Guzmán, José Teódulo

1979 "Características y efectos de la educación no formal en algunos progra-

mas de desarrollo rural". *Perspectivas de la Educación en América Latina.* México, CEE, pp. 241-258.

Larroyo,Francisco
1977 *Historia comparada de la educación en México.* México, 12 ed. Porrúa, 589 págs.

López Portillo, José
1980 *Cuarto Informe de Gobierno. Sector Educativo.*

Secretaría de Educación Pública
1980 "Ley Nacional de Educación para Adultos". *Normas fundamentales.*
_____ México, SEP, 147 págs.
1979 *Programas y metas del sector educativo 1979-1982.* México, SEP, 76 páginas.

SEP. Consejo Nacional Técnico de la Educación
1981 *Educación,* revista trimestral, 4a. época, 1981, vol. VII, No. 35.

SEP. Dirección General de Acreditación y Certificación
1980 *Informe mensual de la demanda atendida en la acreditación de educandos en primaria, secundaria y preparatoria abierta. Junio 1980.* DGAC, 27 págs.

SEP. Dirección General de Educación para Adultos
1979 *Programa nacional de capacitación permanente para educadores de*
_____ *adultos.* México, DGEA, 320 págs.
1979 *Diagnóstico de los servicios de la DGEA. DGEA.*
1979 Dirección General de Organización y Métodos. 1979.
1981 *Apuntes sobre educación para adultos.* DGEA, 19 págs.

SEP-Universidad Estatal de Utrecht, Holanda.
1980 *Tres misiones culturales rurales para la educación de adultos. Una investigación.* DGEA, 1980, 117 págs.

Secretaría de Programación y Presupuesto
X Censo Nacional de Población. Datos preliminares. Documento complementario inédito.

Solana, Fernando
1979 Palabras pronunciadas el 29 de marzo de 1978 en la ceremonia en la que el Jefe de la Nación puso en marcha el Programa Nacional de Edu-
_____ cación a Grupos Marginados. *Educación para Todos,* SEP, 117 págs.
1980 Inauguración de la V Conferencia de Ministros de Educación y Planeamiento Económico de América Latina y el Caribe. *La política educativa de México en la UNESCO. SEP, 54 págs.*

Torres, Carlos Alberto
1980 "La educación de adultos en México. Realidades y Perspectivas". *Cuadernos de Trabajo en Educación de Adultos.* DGEA, No. 1.

Unomásuno. 16 de marzo de 1981.

EDUCACION DE ADULTOS Y DESARROLLO RURAL[1]

João Bosco Pinto

Este artículo abarca dos temas que por lo general son tratados conjuntamente: la educación de adultos y el desarrollo. Como nuestra experiencia en educación de adultos se refiere principalmente a la población campesina, trataremos de orientar nuestra exposición en este sentido. Es posible que las proposiciones presentadas en este trabajo puedan ser también aplicables a otras poblaciones no campesinas y urbanas.

Queremos subrayar también que las proposiciones aquí enunciadas son conclusiones hechas a partir de una práctica, teóricamente reflexionada. Son también conclusiones que revisten un cierto carácter hipotético, puesto que no son afirmaciones categóricas, a pesar de su forma. Ellas nos han sido muy útiles en el trabajo pedagógico y pueden servir como orientación para los que están trabajando con adultos campesinos, siempre y cuando se tenga el cuidado de enfrentarlas y confrontarlas continuamente con la experiencia que se lleve a cabo. En síntesis, no pretendemos que estas nociones y proposiciones constituyan una teoría educacional, ni por ser generalizaciones empíricas de una ciencia inductiva, ni por ser elaboraciones formales estructuradas como una teoría rigurosa.

En cuanto al concepto de desarrollo, lo que se intenta hacer es determinar lo que entendemos por él, para poder precisar el papel que la educación de adultos puede cumplir dentro de dicho proceso.

I. CONCEPTUALIZACION DEL DESARROLLO

Hagamos primeramente una diferenciación entre el proceso de desarrollo real (lo que es el desarrollo, como proceso objetivo) y las concepciones ideales

[1] El presente trabajo es parte del estudio *"Investigación-Acción, una Metodología para la Educación de Adultos:* que el autor, preparó para el PREDE/OEA.

que tenemos de él, es decir, lo que se cree que *debe ser* el desarrollo. Hay una confusión frecuente entre estos dos niveles, lo que es un factor de distorsión entre ambos conceptos.

Objetivamente, el desarrollo es el movimiento del proceso de producción de bienes materiales, su distribución y consumo, en una sociedad determinda, como parte integrante del conjunto de relaciones sociales que se desenvuelven alrededor del proceso de producción. En este sentido, toda sociedad tiene un proceso de desarrollo, cuyos componentes básicos son las fuerzas que entran en la producción. El ritmo, la fuerza, la dirección y los productos de tal proceso dependen precisamente del modo como las fuerzas productivas se combinen entre sí y de la dinámica que se dé entre ellas y las relaciones de producción.

El concepto ideal de desarrollo origina variadas connotaciones de trasfondo ideológico. El término desarrollo connota avance, mejoramiento, progreso. Aun reconociendo el carácter ideológico y paracientífico del término en esta acepción, si lo comparamos con el concepto de proceso real, podremos analizar las diferentes connotaciones de desarrollo, con el propósito de seleccionar aquella que más se acerque a los fenómenos reales.

Ante todo, señalemos el carácter histórico del proceso de desarrollo. No existe un proceso único. Cada manera histórica de organizar la producción y la vida social define un tipo de desarrollo real. Las distintas fases del movimiento histórico y de la producción de bienes materiales contienen y expresan un modelo de desarrollo real: es así que para cada sociedad feudal, primitiva, capitalista o socialista, habrá un modelo de desarrollo.

Los modelos de tipo ideal pueden ser incompletos o distorsionados en lo que se refiere al modelo real, y entonces servirán tan sólo como construcciones abstractas de carácter utópico. En este sentido el modelo de desarrollo rural no es conceptuado como el proceso de incorporación de tecnología moderna a la producción agrícola sino como la modernización de los instrumentos, materias primas e insumos tecnológicos; como la introducción y adopción de técnicas modernas y racionales por la empresa rural, y la capacitación de la fuerza de trabajo para que pueda utilizar racionalmente los nuevos instrumentos y otros objetos de trabajo. Este modelo reduce el desarrollo solamente a las fuerzas que entran en la producción: desarrollo es modificación de las fuerzas productivas. La concepción de desarrollo tiene que contener, para acercarse al modelo real, otro componente: la transformación de las relaciones que los hombres concretos, independientemente de su voluntad como individuos, contraen alrededor del proceso. Tales relaciones existen en toda sociedad; entre ellas podemos enumerar las relaciones de propiedad (vg. la tenencia de la tierra), la organización del

trabajo, la forma como se distribuye la riqueza social, la distribución del producto, etc. Si bien las fuerzas productivas constituyen el elemento dinámico del proceso de desarrollo, son las relaciones de producción las que determinan cómo se distribuye la riqueza en el cuerpo social y cómo se estructura la sociedad para usufructuar esta riqueza.

En este trabajo entendemos el desarrollo rural dentro de esta óptica: aunque se produzca la adopción de tecnologías modernas a nivel de producción, si no se da un cambio en las relaciones que este proceso de desarrollo generó históricamente, no hay sino un desarrollo de las fuerzas productivas, y no un desarrollo social. Se puede, asimismo, afirmar que difícilmente se dará un cambio notable en las fuerzas productivas sin estar precedido, o por lo menos acompañado, de cambios correspondientes en las relaciones de producción.

II. LA EDUCACION DE ADULTOS CAMPESINOS

Este trabajo no identifica educación con instrucción, ilustración, ni con educación formal. Tampoco considera que la educación sea el simple proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación es un proceso social presente en todas las sociedades, letradas o no, que empieza al momento de nacer el niño y sólo se cierra con la muerte. Es un proceso permanente del cual participan una gran cantidad de agencias e instituciones, como la familia, el trabajo, la escuela, los grupos sociales, los medios masivos de comunicación, la iglesia y otros más.

La educación no puede ser tampoco un proceso aislado del resto de las estructuras sociales: está íntimamente vinculado con la reproducción de la sociedad y, por lo tanto, tiene que ver tanto con su base económica como con las demás instancias sociales.

Nuestro concepto de educación se irá haciendo progresivamente más claro a lo largo de este ensayo, ya que consideramos de fundamental importancia para la metodología que se entienda educación en un sentido activo, dinámico, como un proceso que en todo momento se entrelaza con el proceso de conocimiento, con la práctica productiva y con la organización social.

III. DESARROLLO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL CAMPESINO ADULTO

Entre los procesos de aprendizaje del niño y del adulto existen continuida-

des y discontinuidades, semejanzas y diferencias. En el presente inciso trataremos de ver algunos de los más importantes aspectos del problema, sin ninguna pretensión de tratarlos exhaustivamente.

La continuidad fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y adultos se encuentra en el hecho de que tanto el niño como el adulto tienen, en la actividad práctica y material, la base del aprendizaje y, por lo tanto, de la adquisición de conocimientos. La adquisición del conocimiento parece ir siempre de la actividad material hacia las formas más abstractas de conocimiento, retornando de allí para de nuevo orientar la actividad práctica. La categoría fundamental del aprendizaje y del proceso de conocimiento es la actividad material práctica. Esto no sólo es válido para el aprendizaje de habilidades físicas, sino también mentales. Según Piaget, no parece existir ninguna categoría mental que no tenga su génesis en esta actividad práctica material.

En consecuencia, tanto para el individuo en particular como para la especie en general, y desde la infancia hasta la muerte, la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades tiene en la actividad práctica su categoría primordial. Olvidar esto, y pretender que el conocimiento se puede producir sólo internamente, in abstracto, es excluir una característica esencial del proceso de conocimiento humano.

Ahora bien, una vez admitida la unidad y la continuidad del proceso de conocimiento en el niño y en el adulto, es necesario analizar sus diferencias, para no caer en errores que pueden invalidar las acciones educativas.

A) Las formas de la memoria y los procesos de memorización

La memorización, es decir, el proceso de acumulación de nuevos elementos de conocimiento en la mente, que son efectivamente recordados y utilizados en la conducción de actividades prácticas, pierde para los adultos la importancia que tiene para el niño. No se quiere decir que no tenga importancia; sin él, el aprendizaje no tiene efectos prácticos. Pero la capacidad de retención en la memoria, en su aspecto físico, biológico, disminuye a medida que los años avanzan. Los mayores, que recuerdan con facilidad y con detalle lo que han aprendido como jóvenes, tienen una progresiva dificultad para recordar las cosas nuevas, debido a que la memoria se atenúa con los años.

Además, en el adulto la memoria se vuelve más especializada y selectiva. El adulto retiene con mucha más facilidad lo que le interesa; es decir, el conocimiento que tiene significado práctico o emocional para él. Hay, inclusive, evidencias de que el adulto aprende selectivamente, dentro de la gran cantidad de in-

formaciones que lo alcanzan diariamente, lo que para él tiene valor práctico, con mayor rapidez que el niño.

La razón de ello es quizás el hecho de que el adulto valora mucho más la comprensión de fenómenos y procesos, que la pura y simple retención en la memoria. Tal comprensión se refiere principalmente a la capacidad de unir e integrar en conjuntos más amplios elementos que están en apariencia aislados o sueltos. La memorización del adulto discierne la información y, al integrarla, la retiene más rápidamente. De aquí que la explicación de los fenómenos y las relaciones de causa-efecto asuman una mayor importancia, precisamente porque son elementos del conocimiento que permiten poner en relación elementos sueltos o dispares.

En síntesis, para el adulto no es tan importante conocer cosas nuevas sueltas, como sistematizar su conocimiento e integrar en conjuntos más armónicos y más totalizantes los elementos nuevos. Basados en esta premisa, se puede afirmar que el punto de partida del proceso de aprendizaje para un adulto, es su experiencia personal. Y no sólo sus experiencias personales, consideradas general y abstractamente, sino la experiencia personal de las condiciones concretas de su existencia. De esta base real nace y se consolida su interés por conocer, su voluntad para hacer el esfuerzo necesario para aprender; pues es precisamente explicando e integrando esta experiencia concreta que el adulto extrae un conocimiento útil en la orientación de su actividad práctica.

Al integrarse a una experiencia existencial y a condiciones concretas, a cuya comprensión y transformación él contribuye, el conocimiento nuevo reviste para el adulto un significado práctico. Este es el sentido de la afirmación tantas veces hecha, cuando se trata de educación de adultos: "todo proceso de educación de adultos debe empezar en su realidad concreta". Mediante una comprensión mejorada de su vida y de las posibilidades de transformar las condiciones concretas de su existencia, el adulto se motiva e interesa por el conocimiento. Su memoria actúa selectivamente, permitiendo que el conocimiento adquiera una fuerza que dinamiza la acción.

Es posible concluir, por lo tanto, que el proceso de aprendizaje del adulto no obedece ni al ritmo ni a los criterios que determinan el aprendizaje en el niño, aunque para ambos la actividad práctica continúe siendo la base misma del proceso. En el niño el proceso se caracteriza por la simple adquisición de conocimientos nuevos, no confrontables con una vivencia acumulada,lo que hace que la memoria sea fundamental. En el adulto, el proceso se define por la comprensión y la explicación de su propia vivencia concreta, integrando nuevos conocimientos sólo en la medida en que permiten una mejor comprensión de las cosas y no por

su valor intrínseco pero abstracto para él. Para poder ser verdaderamente práctico, el conocimiento tiene que ser pragmático.

B) Formas y procesos de pensamiento en el adulto

Nos parece evidente que la experiencia personal concreta influye fuertemente en la forma de pensar del adulto y en la manera según la cual él adquiere nuevos conocimientos. Para aquellos adultos que se encuentran directamente vinculados a un proceso productivo, en cuanto trabajadores materiales directos, el proceso de trabajo material va constituyendo y afirmando una forma de pensamiento que se vuelve cada vez más concreta. Este es, precisamente, el caso de los adultos campesinos, que son los que nos conciernen en este trabajo. Para decirlo con más precisión: los individuos o grupos sociales cuyas condiciones concretas de existencia se hallan estrechamente asociadas con el trabajo productivo material desarrollan un modo de pensamiento muy concreto, con escaso desarrollo de formas de pensamiento abstracto.

El pensamiento concreto se estructura a partir de la formulación y utilización de proposiciones particulares y, sobre todo, singulares. La lógica utilizada, por lo tanto, se basa en este tipo de proposiciones. Los razonamientos (raciocinios) también son formulados en forma similar, lo que en lógica formal puede carecer de validez. En esta última, el razonamiento utiliza como base de su estructuración las proposiciones universales. De ahí la gran dificultad de comprender el pensamiento concreto por parte de aquellos que están habituados a razonar de proposiciones universales a proposiciones particulares. Pero, atención: aunque el razonamiento concreto se aleje formalmente de los procesos de generalización, y no utilice proposiciones generales y universales; aunque carezca de la formalización que tiene el pensamiento de los adultos que han recibido una formación en los moldes humanísticos tradicionales, no es por eso menos real o menos válido para la acción. En este caso, se hace necesario descubrir, bajo la forma aparentemente no-lógica del pensamiento concreto, las generalizaciones y las proposiciones universales implícitas y no verbalizadas. Una vez realizado este proceso de descubrimiento y de generalización, es posible descubrir toda la riqueza del razonamiento y del pensamiento concreto, y su validez práctica y existencial.[2]

[2] Parece aplicarse aquí lo que Bernstein llama "código restricto". Si es así, se trata más bien de un problema del discurso y no de la estructura del pensamiento lógico. Sin embargo, es probable que los procesos lingüísticos afecten también a los procesos mentales. F. Marcuschi.

Los programas educativos para adultos, sobre todo los que están orientados hacia los grupos sociales a los cuales nos referimos arriba, no pueden ignorar estas características de la estructura lógica del pensamiento concreto. De ahí la importancia de desarrollar una pedagogía propia para el adulto (andragogía), que debe partir siempre de lo concreto para llegar a lo ideal, de lo singular o particular para llegar a lo teórico, de la acción para llegar a la reflexión. Y nunca partir de esquemas preconcebidos y abstractos para interpretar la realidad social concreta y existencial.

C) La motivación como condición necesaria para el aprendizaje del adulto

Todo aprendizaje requiere de esfuerzo y gasto de energía. Cuando el aprendizaje está además acompañado de una exigencia de abstracción para quien vive inmerso en el mundo de las cosas concretas y del trabajo productivo, el esfuerzo es mayor.

El aprendizaje del niño se puede apoyar principalmente en la memorización, su capacidad retentiva está fresca aunque ésta no sea tampoco la mejor forma de aprendizaje para el niño. Además, la educación del niño, en nuestras sociedades, se da a través de una relación de autoridad entre el educador y el educando. Aquél puede imponer sus contenidos pragmáticos al educando, porque la sociedad le otorgó un papel autoritario, dotándolo de las sanciones necesarias para que esta relación vertical sea efectiva y eficaz.

Ninguna de las dos condiciones anteriores se cumple para el adulto. Ya vimos que la memorización no es el proceso esencial en su aprendizaje, ni el educador de adultos se puede valer de un papel impositivo para obligar al adulto a aprender. De allí la importancia de la motivación, que es la que impulsa al adulto a realizar un esfuerzo para adquirir nuevos conocimientos y habilidades. Parece válido afirmar que el adulto no se motiva para aprender sino cuando ve que el conocimiento o comprensión nuevos le son útiles para transformar las condiciones concretas de su existencia, o sea para mejorar su vida. De aquí que la educación necesite estar conectada de modo inmediato con su realidad existencial productiva. Ello supondrá, evidentemente, que esa realidad existencial sea analizada dentro del proceso educativo, para enriquecerlo y mantenerlo en niveles altos de motivación. La metodología educativa deberá, por consiguiente, tomar en cuenta este factor.

D) La preservación de la auto-imagen en el proceso educativo

Para todo individuo adulto es importante su auto-imagen, es decir, la manera

cómo él se ve a sí mismo frente a la sociedad. Parte importante de esta auto-imagen son los papeles y funciones que el adulto cumple en la sociedad, el valor de las actividades económico-productivas que realiza, la valorización de su trabajo y la acumulación de experiencias existenciales.

El proceso educativo debe tomar en cuenta la auto-imagen, preservarla y, principalmente, mejorarla. Nunca debe desmejorar tal imagen. Muchos adultos pierden la motivación y abandonan los programas educativos, porque no se ha tomado en cuenta este factor. Las actividades educativas deben alejarse en lo posible de lo que es la educación de niños: hasta los locales donde se imparte una enseñanza conviene que no sean los mismos donde los niños aprenden. Los contenidos de la enseñanza deben ser simples y directos, pero no infantiles. No hay que olvidar que el adulto ocupa un lugar en la sociedad, en la producción y en el trabajo, en la vida sociocultural de su grupo y comunidad. Todo eso trae consigo expectativas de comportamientos y funciones que son de adultos y no de niños. Cualquier acción educativa que olvide estas funciones sociales del adulto puede estar condenada al fracaso.

IV. ALGUNAS PREMISAS DE LA EDUCACION DE ADULTOS CAMPESINOS

Este inciso está dedicado a exponer un conjunto de proposiciones, referentes a la educación de adultos campesinos, a las que llamaremos premisas. Con ello no queremos decir que estén fuera de toda discusión y análisis, sino que no serán discutidas en el contexto del trabajo. Además, sirven como base práctica, orientadora de la acción educativa. Históricamente, tales proposiciones resultan de experiencias concretas que se fueron estructurando a partir de su coherencia teórica y práctica.

A) Analfabetismo e ignorancia

La palabra analfabeto está casi siempre acompañada de connotaciones peyorativas, tales como, ignorante, bruto o infantil. Por no saber leer y escribir, el adulto es considerado como un niño que aún no ingresó a la escuela. Es un hecho sabido que, en una sociedad letrada, ser analfabeto tiene múltiples consecuencias. En lo económico, contribuye a la marginación y sobre-explotación del analfabeto; en lo político, a la negación o por lo menos a la disminución de sus derechos políticos; en lo psico-social produce efectos negativos sobre su auto-

estima. El analfabetismo, en síntesis, produce consecuencias negativas, pero éstas no deben ser confundidas con el concepto mismo. Analfabeto quiere decir: persona que no sabe leer y escribir. Por los papeles que ocupa en la sociedad de donde se origina, por la experiencia existencial que acumuló, el analfabeto no puede ser concebido como un ignorante.

B) La realidad como punto de partida para el proceso educativo del adulto

Anteriormente se llamó la atención sobre la necesidad de vincular la educación de adultos con su realidad objetiva, es decir con sus condiciones concretas de existencia. Es casi un lugar común en los textos educativos referentes a los adultos, la alusión a esta relación necesaria. Por efecto de la ideología, y como resultado de su inserción en una estructura productiva determinada, la realidad objetiva es vista frecuentemente por el campesino adulto de manera focal y estática. Las relaciones que determinan esta realidad y le dan sentido y coherencia frecuentemente se le escapan. El proceso deductivo deberá insertar esta visión en un contexto de factores más amplios, los cuales, a través de las contradicciones que los constituyen, determinan la dinámica de lo real. La dinámica social, que se origina en el carácter contradictorio de los procesos sociales, es uno de los aspectos de la sociedad que se encuentran disfrazados más ideológicamente. De ahí se originan las actitudes fatalistas y pasivas atribuidas a los campesinos.

La acción educativa deberá proceder de lo concreto, analizándolo en sus múltiples componentes y relaciones contradictorias, hasta llegar a la generalización y a la abstracción; ella comienza en los aspectos que son percibidos procediendo por interrelación, hasta aquellos que no se hallan presentes en la conciencia. La toma de conciencia como proceso deberá seguir el mismo camino pedagógico para lograr una reestructuración y una redinamización de la conciencia.

No basta, por lo tanto, como pretenden algunas corrientes funcionalistas, que los contenidos estén de alguna manera impregnados de palabras y símbolos conocidos: ésta es una condición necesaria, pero no suficiente para que se dé una toma de conciencia. Si los contenidos de lo real son estáticos, si no son tomados en sus aspectos contradictorios, si no se produce un esfuerzo crítico de comprensión de la dinámica real, el proceso no se desarrolla, y la realidad no se constituye en elemento esencial del proceso educativo.

C) Participación en el proceso educativo

Participar en su propia educación, no es una concesión que se hace al campe-

sino adulto: es una condición necesaria para el éxito del proceso educativo. Sin esta participación, entendida como un derecho y como condición necesaria, la motivación no se produce, ya que el proceso asume un carácter impositivo y externo. Ahora bien, participar para nosotros no significa solamente que los campesinos tomen parte o apoyen un programa institucional de educación de adultos, y se incorporen a las tareas que éste formula. Sin excluir lo anterior, participación campesina significa asumir y controlar aquello que de derecho es suyo. La educación es principalmente una tarea del educando adulto, y debe por ello tomar el carácter de una acción-proceso conjunto entre campesinos y educadores, durante la cual estos últimos hacen suya la problemática educativa campesina, asumen los intereses de los campesinos para transformar su realidad a través de un proceso educativo.

D) Educación y transformación de lo real

Demasiado frecuente es la concepción estática de la educación, entendida como transferencia de conocimientos, habilidades y destrezas. La educación se entiende como tarea teórico-práctica. No puede ser entendida simplemente como una acción a nivel meramente ideológico, o como aprendizaje de conocimientos, sino como acción de transformación de la realidad, en la problemática múltiple de las condiciones concretas de existencia. Ello supone, por cierto, la posibilidad y el esfuerzo de cambiar también la sociedad en un conjunto y, como ya se señaló antes, en el concepto de desarrollo de las relaciones de producción dominantes.

El proceso educativo exige, asimismo, el cambio de las percepciones ideológicas que contribuyen a la manutención y reproducción de aquellas relaciones, pero no es solamente eso.

E) El diálogo en educación

Por diálogo educativo no entendemos simplemente una conversación o intercambio de contenidos: éste implica la realidad social a transformarse. La realidad histórica y determinada se vuelve el medio que liga al educador y al educando en una relación horizontal: la educación supone, entonces, una toma de conciencia y una lucha para transformar la realidad histórica que condiciona el proceso de desarrollo. La lucha organizada es parte importante del diálogo educativo, factor decisivo en la transformación de la conciencia y en la transformación de las condiciones concretas de la existencia de los sujetos de la educación.[3]

[3] Pinto, J.B., *Educación Liberadora: Dimensión Teórica y Metodológica,* Ed. Búsqueda, Buenos Aires, 1976.

Los procesos de entrenamiento y capacitación deben dejar de ser simplemente aprendizaje de nuevos conocimientos en el área de la tecnología agrícola. Para transformarse en acción educativa deben revestir un carácter práctico: proporcionar instrumentos para la transformación de la realidad entendidos no solamente como habilidades y destrezas físicas, sino también como instrumentos de tipo intelectual. Ellos se refieren no solamente a los objetos físico-biológicos (plantas, animales, instrumentos de trabajo), sino también a los socio-económicos, como son su propia historia, las relaciones de producción dominantes, la organización política e institucional. Ese instrumental teórico tiene valor práctico como elemento transformador de las percepciones ideologizadas y motivador de la acción.

F) Hacia una metodología de la acción educativa

Si el punto de partida del proceso educativo es la realidad concreta, todo programa educativo deberá empezar en la investigación conjunta de la realidad de los educandos. Esta investigación participativa no debe quedarse a un nivel meramente descriptivo de los problemas; debe llegar al análisis de la problemática, con su constelación de factores determinantes. Por otro lado, la investigación debe revelar el grado de percepción de los educandos sobre su realidad. Al hablar de investigación nos estamos refiriendo a una acción conjunta, es decir, a un tipo de investigación participativa, que representa el comienzo de una autoinvestigación. Este proceso de cuestionamiento, que involucra tanto a educandos como a educadores, es en sí mismo educación: la realidad social como objeto es "re-descubierta" y este hecho ya produce una transformación de la percepción, mediante la constatación de las posibilidades de acción transformadora de la realidad.

Como hemos señalado, el elemento esencial de la realidad social es el proceso de producción material, mediante el cual los objetos naturales y/o producidos por el hombre son enfrentados por los hombres en relación, constituyéndose en este enfrentamiento lo que llamamos sociedad. Todo proceso educativo debe, de una manera o de otra, insertarse, integrarse a este proceso esencial, para facilitar su estudio y permitir las acciones que los hombres han de realizar para asumir su control y conducción.

Para poder también insertarse en este proceso social, el educador debe participar tanto en la vida socio-cultural del educando, como en su actividad productiva material: el trabajo. Esta participación se hace no por un deseo emocional de identificación, sino por una necesidad metodológica.

Los contenidos educacionales, así como los formatos específicos mediante los cuales se establecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje, se determinarán a partir de la problemática real y de la percepción de los educandos, revelados en la fase investigativa del proceso. De lo contrario, permanecerán desconectados de la realidad concreta, sin contribuir a la lucha transformadora que caracteriza al proceso educativo. Antes se habló de la percepción de los educandos sobre su problemática real. La captación de tal percepción es sumamente importante, pues el proceso educativo, en una primera instancia, tiene como objetivo la transformación de tal percepción. Ahora bien, el nivel y el grado de percepción de la problemática se vuelve el punto de donde se inicia pedagógicamente el proceso educativo; el conocimiento sólo podrá evolucionar partiendo precisamente de este punto inicial: de lo que ellos saben, de lo que perciben, hacia su conocimiento nuevo, que revele en su complejidad el objeto social y permita su transformación.

Partir de la percepción permite unir más estrechamente el proceso educativo a la realidad social, tomando en cuenta el nivel en que se encuentra la conciencia.

El paso metodológico siguiente es la transformación de la problemática real en temática educacional, y este paso consiste en ligar los contenidos de los procesos reales al nivel y grado de percepción y conocimiento que los educandos tienen de esta realidad. A esta fase del proceso se pueden aplicar las premisas y principios anteriormente señalados (andragogía). La temática educacional debe permitir profundizar el conocimiento de lo real, enriqueciéndolo con el análisis de los factores causales determinantes y facilitando la ampliación cualitativa de la conciencia del campesino en contextos más amplios. Esto responde a la necesidad de comprensión que se señaló como factor fundamental en el proceso de aprendizaje del adulto. Por otro lado, al analizar la problemática, se revela la posibilidad de diferentes alternativas de acción, dado el carácter dinámico-contradictorio del análisis. Ello toma en debida cuenta la necesidad de motivación del grupo para la acción.

G) Papel de la organización en el proceso educativo

Es hoy muy común escuchar que la organización campesina es necesaria para el desarrollo rural.

Es indispensable señalar, aunque esté implícito en lo antedicho, que por organización campesina entendemos la organización de la clase campesina: su objetivo básico y prioritario es defender los intereses de la clase campesina, los cuales por naturaleza están en oposición con los intereses de la clase propietaria, que mediante sus varias fracciones explota a los campesinos. Toda organización

de clase tiene un sentido político; busca cambiar las relaciones de poder vigentes en una sociedad, controladas por la clase propietaria dominante. Si entendemos el desarrollo rural como un cambio profundo en las relaciones de producción dominantes, es evidente que entendemos la organización campesina como una fuerza que busca precisamente cambiar estas relaciones.

Por lo anterior, podemos concluir que el proceso educativo que busca la transformación de la realidad social tiene que contribuir a la organización de la clase campesina, al mismo tiempo que se apoya en ella para lograr vigencia histórica. Contribuye ella en la medida en que revela la realidad social, desnuda los intereses objetivos de las clases sociales y sus antagonismos, entrega a los campesinos los instrumentos intelectuales que les permitirán instrumentar su lucha liberadora. Se apoya en la organización, puesto que la educación no es un proceso individualizado para el progreso y desarrollo del individuo, sino un proceso social en que clases sociales con intereses no antagónicos suman fuerzas para la transformación de una sociedad históricamente determinada.

En todo este proceso, es importante el papel que juegan en cualquier comunidad humana (grupos con intereses comunes) los grupos sociales. Es a nivel del grupo humano (primario o secundario, expresivo o instrumental), como primera matriz de interacción social, que se pueden dar los cambios iniciales, en la percepción como en la accción.[4] Los grupos son el lugar más inmediato del diálogo educativo. Ellos facilitan a sus miembros, mediante la interacción de percepciones, la ocasión de transformar su percepción y enriquecer sus conocimientos. Pero los grupos son también la matriz del liderazgo instrumental, orientado hacia la solución de problemas. Son el elemento de control social que lleva a sus miembros al cambio; en esta última función, el grupo ejerce sobre sus líderes un control permanente para que nó sobrepasen sus funciones, alejándose de los intereses del grupo en beneficio propio. En síntesis, se puede decir que, en el proceso educativo, los grupos, en situación dialógica y en la acción transformadora, son los verdaderos educadores de sus miembros.

V. EDUCACION DE ADULTOS CAMPESINOS Y DESARROLLO RURAL

Ahora que se ha precisado mejor lo que en este trabajo se entiende por educación de adultos y desarrollo, ya es factible intentar su puesta en marcha.

[4] Pinto, J.B., Trabajo con Grupos y Movilización Comunitaria, Proyecto de Educación Integral para el Desarrollo Rural, IICA, Haití, 1976.

Lo que se plantea dependerá de los espacios políticos de cada país: para algunos todo esto parecerá utopía, para otros será demasiado tímido e insuficiente. Los espacios políticos abren posibilidades, pero también implican limitaciones; lo importante es no dejar de aprovecharlos. Volvemos a insistir en lo que dijimos en el inciso I: lo que enunciamos se fundamenta en experiencias concretas, tanto personales como institucionales. Todas ellas fueron hechas con adultos del sector rural, campesinos, indígenas, beneficiarios de reforma agraria, aparceros. Unas duraron poco tiempo, otras perduran hasta hoy. Los espacios políticos también fueron los más variados.

Asimismo, conviene discutir un poco la pregunta que se nos hace cuando se han expuesto las experiencias o la metodología. ¿Hasta qué punto los gobiernos actuales de nuestra América Latina pueden aceptar programas de educación de adultos de tipo no convencional, que inclusive pueden contener en sí mismos las semillas de un cambio radical del sistema vigente en América Latina? ¿Hasta qué punto las instituciones oficiales pueden adoptar metodologías de educación que dejen de ser verticales e impositivas, para ser dialógicas, críticas y autogestionarias?

A esas preguntas no se puede contestar con una sola respuesta categórica, afirmativa o negativa. Las formaciones económico-sociales de los distintos países no son uniformes, las fuerzas sociales de cambio tienen intensidad diversa, y los procesos de desarrollo capitalista no son idénticos en todos los países. Sólo las condiciones históricas concretas, con su constelación de factores y contradicciones, pueden permitir una respuesta de orden práctico. A eso hemos llegado también nosotros, después de una década de trabajo educativo en el sector rural.

Sin duda alguna, el trabajo con instituciones oficiales no facilita la adopción de una óptica educativa liberadora, que busque la transformación de una sociedad desde sus cimientos. Ello también es una conclusión con la que concordamos, por experiencia personal. Sin embargo, dentro de las limitaciones que impone el trabajo con las instituciones oficiales, hay siempre un espacio de acción posible, que es importante aprovechar, si se toman en cuenta otros condicionantes históricos a que nos hemos referido arriba. Los recursos materiales disponibles, la cobertura institucional y el aprovechamiento de situaciones coyunturales, pueden permitir, a nivel estratégico y táctico, encaminar los programas en aquel sentido liberador, transformador. Hay más: el propio sistema necesita de medios para su desarrollo. Este proceso de desarrollo genera también sus contradicciones que son las que dan paso a situaciones nuevas y en última instancia a la transformación o ruptura del sistema. El "aggiornamento" del sistema capitalista incluye también elementos positivos que es necesario cultivar, con las semillas tiernas de un cambio mucho más amplio.

Por otro lado, tampoco hay que pecar de ingenuos, creyendo que la educación puede ser el factor fundamental para la transformación social. La educación se mueve principalmente en el dominio de lo ideológico, aunque no se restrinja a él. Puede facilitar, mediante el cambio de la percepción, el surgimiento de otros factores mucho más importantes para el cambio, como veremos más adelante, pero por sí sola no produce el cambio estructural.

A) Educación y trabajo

De todo lo que se dijo aquí, se hace necesario resaltar la importancia del trabajo productivo, sobre todo material, en el proceso educativo. El trabajo es la actividad fundamental del hombre: la que le permitió transformar y controlar la naturaleza, pero también la que hizo del hombre lo que es: el homo sapiens; para serlo, fue antes homo faber. El trabajo es la praxis fundamental del hombre, la que desarrolló su capacidad de creación, la que desarrolla también sus conocimientos.

Como vimos arriba, el trabajo productivo es la primera y la más fundamental escuela para el campesino y el trabajador del campo. A todo lo largo y lo ancho de su vida el campesino guarda en sí un valor casi sagrado: el campesino valoriza su trabajo, se enorgullece de él. Ahora bien, la alienación del trabajo producida por el sistema capitalista es algo objetivo, que no depende del sistema valorativo. El trabajo como actividad de transformación material ya no le pertenece al obrero: su resultado, el producto de su creación, es enajenado y pertenece al propietario de los medios. Objetivamente, pues, el trabajo pierde el valor transcendente que tuvo en el desarrollo del hombre, por la separación entre el que lo ejecuta y el producto. Siendo el campesino una clase no-capitalista, no existe en su seno enajenación directa del trabajo; más bien, el campesino es dueño del producto de su trabajo, dándose la enajenación a nivel del intercambio y no en el acto mismo de la producción. En consecuencia, la valoración positiva del trabajo material es parte de la ideología campesina, como reflejo de las condiciones objetivas de su producción.

Sin embargo, los sistemas de educación formal responden mucho más de cerca a las relaciones de producción del sistema capitalista, cuyo sector dinámico se encuentra en la ciudad industrial. De ahí su absoluta falta de interés por todo lo que tiene que ver con el trabajo productivo: sus contenidos no se relacionan con él, sus programas están orientados al sector urbano-industrial, sus horarios de funcionamiento muestran una soberana despreocupación con las actividades productivas del campo y su acontecer diario. Aún dentro del sector

urbano-industrial, la escuela suele olvidar que el trabajo, sobre todo material, existe y es la actividad principal del hombre. De hecho ¿cómo valorar ideológicamente algo que es tan menospreciable en la sociedad capitalista como es el trabajo material?

Para un desarrollo de las fuerzas productivas en cualquier sector de la sociedad, es indispensable que el hombre, elemento dinámico de este conjunto de fuerzas, adquiera los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para el manejo de instrumentos y objetivos de trabajo y los ponga en uso. De ahí que el sistema capitalista haya puesto en operación toda una batería de medios y programas para entrenar o capacitar al trabajador, aumentando así la productividad de su trabajo. Obsérvese que hasta el término capacitar o entrenar es seleccionado en vez de educar, reservándose éste último para la escuela. Es así que también en el sector rural se crearon los programas de capacitación de mano de obra, de extensión rural, diferenciados de la educación, para poder subsanar las lagunas de la educación escolar. Pero estos programas también ignoran el trabajo como valor: son meros transmisores de conocimientos y habilidades para un aumento de la productividad del trabajador, cuyo destino es vincularse al trabajo asalariado que pocos beneficios directos le traen. No podría ser distinto, ya que la dinámica del desarrollo capitalista se orienta hacia la transmutación de todos los campesinos en asalariados, generalizándose así las relaciones capitalistas de producción a toda la sociedad, urbana y rural.

Y esa es una de las contradicciones de los programas de desarrollo rural: modernizar al campesino, integrándolo a la sociedad urbano industrial (considerada como moderna y avanzada), pero manteniéndolo como pequeño productor de alimentos y materias primas. El surgimiento de la empresa agrícola moderna y su desarrollo en el sector rural produce, sin embargo, casi necesariamente, la descomposición del campesinado, alejándolo de la propiedad de sus medios de trabajo y de su producto, y transformándol en trabajador "libre".

La educación, como proceso mayor en la sociedad, debe preparar al campesino para las transformaciones que lo esperan en el proceso de desarrollo capitalista. Y esta preparación se debe hacer a partir de la práctica fundamental que son el trabajo y la producción. Y los contenidos educativos no pueden referirse solamente al mejoramiento de su actividad productiva (fuerzas productivas), sino también al conjunto de representaciones que él tiene de su sociedad; a una contestación a la visión simplista y focalista de su realidad histórico-cultural, y de las relaciones que mantiene con otros grupos sociales. Sólo así los conocimientos y habilidades técnicas pueden contribuir a su integración real, a los procesos de cambio de las relaciones dominantes; es decir, a la esencia del proceso de desarrollo rural.

Ahora bien, este proceso educativo no puede limitarse a los adultos, ya que el niño campesino desde muy temprana edad se integra a las labores productivas, que lo transforman en fuerza de trabajo activa. La escuela tendrá que cambiar radicalmente sus métodos, contenidos, horarios, pero principalmente sus objetivos y propósitos. Tiene que dejar de ser una agencia urbana en el campo, para transformarse en una agencia del desarrollo rural tal como éste ha sido concebido más arriba. Para ello se hace necesario integrar todo el proceso educativo de adultos y niños en uno solo. Centrada sobre la realidad rural, integrada a la actividad básica de la producción y a la vida socio-cultural de la comunidad rural, la educación podrá transformarse en un componente esencial de desarrollo rural, entendido como avance de las fuerzas productivas y cambio de las relaciones de producción. Ello no implica, evidentemente, ignorar las características propias del proceso de aprendizaje de los niños y adultos, como se señaló antes.

B) Educación y organización

Otra característica de la educación formal en el sector rural es su desvinculación con la comunidad de trabajadores del campo. Como agencia de socialización para poder asegurar una acción eficaz, la escuela debería ser parte integrante de la vida comunitaria; por múltiples razones no es así. La escuela, como se dijo, es una agencia urbana en el campo, algo que fue puesto en el área agrícola, por decisión frecuentemente ajena, y que responde además a los intereses de otros sectores sociales que no son campesinos.

Las comunidades campesinas[5] se articulan principalmente alrededor de las actividades e intereses productivos y no alrededor de la educación formal. La orientación urbana de la escuela, su falta de interés por la actividad básica de la comunidad, el tipo de formación de los profesores fuertemente marcada por la ciudad, la falta de preparación del profesor rural en lo que concierne a su relación con la población rural, su abierta asociación con los dueños de la tierra, alejan a la escuela de la comunidad y viceversa.

Los programas orientados a los adultos –entrenamiento o capacitación agrícola– casi siempre están asociados con otras instituciones (extensión rural, asistencia técnica, entrenamiento de mano de obra, etc.) y no con el sistema de educación formal. Hasta los programas de alfabetización –las epidémicas campañas nacionales que conocemos– tienen poca relación con la escuela rural.

[5] Pinto, J.B., Trabajo con grupos y movilización comunitaria, proyecto de educación integral para el desarrollo rural, IICA, Haití, 1976.

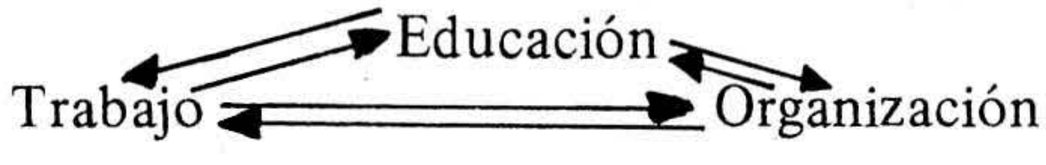
Por otro lado, las comunidades de trabajadores rurales tienen frecuentemente un nivel organizativo muy bajo: la fragmentación de la tierra pulveriza la producción, debilita las acciones colectivas, cuando existen, y, en consecuencia, inhibe la organización de los trabajadores. Cuando éstos se organizan en muchos casos lo hacen bajo la presión de agentes externos y con ayuda crediticia y técnica, y no porque perciban la necesidad de asociarse para defender sus intereses.

Nos encontramos, pues, delante de una doble problemática: la escuela aislada de la comunidad y la comunidad muy débilmente organizada alrededor de sus intereses productivos.

Si se quiere realmente el desarrollo rural hay que aceptar que la organización de los trabajadores es la fuerza principal para este desarrollo: para cualquiera de nuestros países es imposible atender a una población no sólo dispersa territorialmente, sino también no organizada en su producción. El desarrollo rural, aunque sea un proceso objetivo tiene que reflejarse subjetivamente en la conciencia de los hombres reales: esta percepción del proceso lleva a una conciencia de la necesidad de organizarse, de crear fuerza social, para llevar a cabo sistematica y planificadamente las tareas del desarrollo rural.[6]

Ahora bien, una de las tareas principales, aunque no exclusiva de un proceso de educación de adultos es precisamente la creación de una conciencia de la necesidad de la organización. No puede darse desarrollo rural sin organización y tampoco se puede dar organización sin proceso educativo concientizador. Como hemos dicho antes, es justamente la integración educación-trabajo productivo la que ofrece las bases para un trabajo de organización de los trabajadores. El proceso educativo, así entendido, tiene como objetivo fortalecer la organización, a la vez que dar a los trabajadores los instrumentos conceptuales y tecnológicos para su lucha en pro del desarrollo.

La integración trabajo-educación y educación para la organización constituyen el binomio propio de la línea educativa que estamos propugnando. En realidad se trata de una tríada de relaciones:



[6] Modernización de las formas de ayuda mutua o transformación de la estructura agraria, Memoria de la Reunión Técnica Internacional sobre Educación de Adultos y Empresas Comunitarias en el Desarrollo. IICA-OEA-ICAE, San José, julio 1978.

El tercer par (trabajo-organización) a ser necesariamente incluido en la estrategia de desarrollo rural, nos lleva a plantear la necesidad de estimular y apoyar las formas de organización social de la producción ya existentes y de promover la creación de nuevas como son las formas asociativas de producción, las cooperativas de trabajo y producción o las empresas comunitarias campesinas.[7]

Como reflexión final, creemos necesario afirmar que todo hecho o proceso educativo, quiérase o no, tiene un carácter político y es de derecho un acto político. Lo es porque todo proceso educativo se encuentra profundamente marcado por las clases sociales y su ideología. Y si es así tiene que ver necesariamente con las estructuras de poder económico y social de la sociedad. Por esta razón, no existe ni puede existir una educación neutral: o bien la educación contribuye a mantener y reproducir las estructuras, por más injustas que sean, o contribuye para despertar la conciencia de los educandos y educadores, para que se den cuenta de sus intereses reales, favoreciendo la organización de las clases en la búsqueda de un cambio de estructuras y de una sociedad nueva.

REFERENCIAS

Pinto, João Bosco
1976 *Educación liberadora: dimensión teórica y metodológica.* Buenos Aires, Editorial Búsqueda.

_____ 1976 *Trabajo con grupos y movilización comunitaria.* Haití. IICA.

IICA-OEA-ICAE
1978 *Modernización de las formas de ayuda mutua y transformación de la estructura agraria.* Memoria de la Reunión Técnica Internacional sobre Educación de Adultos y Empresas Comunitarias en el Desarrollo. San José.

_____ 1976 *Investigación en comunicación y la organización campesina para el desarrollo rural.* Reunión Técnica de Consulta sobre Investigación en Comunicación para el Desarrollo Rural. Cali, Colombia. CIID.

[7] Pinto, J.B., Investigación en comunicación y la organización campesina para el desarrollo rural, Reunión Técnica de Consulta sobre Investigación en Comunicación para el Desarrollo Rural, CIID, Cali, noviembre 1976.

EL MODELO DE DIFUSION DE INNOVACIONES Y SU APLICACION EN LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO RURAL: UNA CRITICA

Alberto Montoya

I. INTRODUCCION

En el presente trabajo se hace una crítica a la ideología modernizante del modelo de difusión de innovaciones, para lo cual se toman en consideración los siguientes elementos: 1) el concepto de desarrollo implícito en el modelo de difusión de innovaciones, 2) la difusión del modelo en América Latina, 3) el modelo de difusión de innovaciones como tecnología comunicativa para provocar cambios sociales controlados, y 4) las categorías o los conceptos ideológicos aportados por el modelo. En la parte final se analiza la institucionalización del modelo en los programas de desarrollo rural y algunas de las contradicciones que resultan de su aplicación en el contexto de la realidad mexicana.

II. EL CONCEPTO DE DESARROLLO DE LA DIFUSION DE INNOVACIONES

Uno de los modelos comunicativos más ampliamente difundidos en toda América Latina es el modelo de la difusión de innovaciones. Este modelo técnico hace operativas muchas de las ideas acerca del desarrollo rural, en particular en proyectos comunicativos dirigidos a los campesinos latinoamericanos, a quienes se les "persuade" de la utilización de nuevas tecnologías y de las ventajas de la planificación familiar. Objetivos que de suyo tienen validez y una justificación social, pero que en el contexto en que se les aplica, simplemente aumentan la situación opresiva de los intereses dominantes.

Con respecto a los campesinos, este modelo intenta hacerlos producir ali-

mentos y fuerza de trabajo barata, y tratan de reducir su número y su fuerza social. Veamos, pues, cuáles son los conceptos de desarrollo que están en la base de este modelo, que no es solamente un modelo comunicativo, sino fundamentalmente un modelo de desarrollo.

Debemos comenzar nuestro análisis considerando cuál es el concepto de sistema social en la difusión de innovaciones. La definción propuesta por Rogers (1962) es la siguiente:

> El sistema social se define como una colectividad de unidades que están *funcionalmente relacionadas* y comprometidas en la solución conjunta de problemas referidos a una meta *en común*. Los miembros o unidades de un sistema social pueden ser individuos, grupos informales, organizaciones complejas o subsistemas. El sistema social analizado en un estudio de difusión puede consistir en todos los *campesinos* de *un pueblo latinoamericano, estudiantes* de una universidad, *escuelas secundarias* en Thailandia, *doctores* en la gran ciudad, o miembros de una *tribu aborigen.* Cada unidad en un sistema social puede ser diferenciada funcionalmente en todos los demás miembros. *Todos los miembros cooperan* al menos en el grado de resolver un problema o alcanzar una *meta en común.* Es este compartir un objetivo común lo que mantiene *unido al sistema.*

Esta difusión del sistema social es muy ilustrativa porque en ella aparece con claridad la concepción estructural-funcionalista de la cual se parte en los estudios de difusión. En dicha concepción el investigador define arbitrariamente lo que es el sistema social. Así, por ejemplo, de acuerdo al procedimiento señalado es posible definir como sistema social a las instituciones que presentan apoyo técnico a la agricultura y a sus usuarios, es decir, los campesinos que tienen la fortuna de recibir tales servicios. El universo de lo real está determinado por el investigador, lo cual comprende una postura idealista en la investigación, que, por otra parte, se combina paradójicamente con una postura empirista, que da primacía a los "hechos", pues ¿acaso no son los campesinos y las instituciones gubernamentales relacionadas con el medio rural lo único y más importante cuando queremos investigar el subdesarrollo rural?

Esta subjetividad implícita en los estudios de difusión nos propone que un sistema social puede ser prácticamente cualquier cosa, desde una pareja de recién casados, hasta un conjunto de naciones que conforman un grupo de poder. ¿Qué es el sistema social? Pues simplemente lo que el investigador decida que sea. Sin embargo, hay una nota definitoria que es importante: las unidades están funcionalmente relacionadas, es decir, las personas existen gracias a sus interrelaciones

e interdependencias con los otros; más aún, todas y cada una de las unidades tienen una meta en común que es lo que las mantiene unidas al sistema. Estas ideas ya nos parecen conocidas, pues de nuevo tenemos a *robinsones* aislados e iguales que deciden celebrar un contrato social, el cual mantiene a la sociedad, es decir, al sistema social. Esta definición arbitraria del sistema social no es casual, sino necesaria desde el punto de vista de los intereses dominantes, pues establece una supuesta igualdad entre todos los hombres, una comunidad de intereses que es universal a todos ellos, y la necesidad de las relaciones existentes, de las "funciones" existentes entre los mismos.

La noción de cambio social que corresponde a tal concepción del sistema social es casi tautológica:

> Cambio social es el proceso por el cual ocurren alteraciones en la estructura y función de un sistema social.

Así definido, el cambio social no nos da mucha información de su verdadero significado, sobre todo cuando estructura social se define como un grado de individuos más un conjunto de *status,* y, la función se entiende como papel o conducta de los individuos en los *status.*

Una vez que se nos proporcionan algunos ejemplos, comenzamos a entender mejor: "Una revolución nacional, la invención de una nueva técnica para la producción, la fundación de un consejo para el mejoramiento del pueblo, la adopción en la familia de métodos de control natal, todos son ejemplos de cambio social" (Rogers, 1962).

Al igual que con el concepto de sistema social, el cambio social es prácticamente cualquier cosa, desde usar pasta de dientes hasta una revolución o el uso del tractor. Se considera que la comunicación es esencial para el cambio social. Pero, entonces, ¿cuál es el cambio social que se va a promover? ¿Una revolución o el uso de métodos anticonceptivos? La cuestión se resuelve a nivel de las ideas, al decir que el objetivo de las investigaciones sobre difusión es explorar cómo cambia el sistema social con la difusión de nuevas ideas. Sin embargo, es la práctica la que define inequívocamente el tipo deseado de cambio social, pues a lo largo de su existencia en América Latina el modelo se ha aplicado a cambios sociales tales como aprender a hervir el agua, usar fertilizantes por parte de los campesinos de subsistencia y adoptar métodos de control de la natalidad.

Por otra parte, el cambio social puede provenir del exterior o el interior del sistema social, lo cual constituye nuevamente fronteras completamente arbitrarias, pues el sistema social, como hemos visto, es definido por el investigador.

Es también la práctica la que nos ayuda a esclarecer estos planteamientos abstractos. El hecho es que la mayoría de las innovaciones han venido del "exterior" del sistema social y han sido promovidas por instituciones tales como el CIMMYT (Centro Internacional de Mejoramiento del Maíz y Trigo) financiado por las fundaciones Ford y Rockefeller, en el caso de la denominada "revolución verde", y por AID (Agencia para el Desarrollo Internacional) en el caso de los métodos anticonceptivos. La promoción de estos "cambios sociales" no es de ninguna manera casual, sino que está determinada por intereses externos al "sistema social" subdesarrollado.

Los "cambios sociales" que se han venido promoviendo con la comunicación en los "sistemas sociales" campesinos latinoamericanos, se reducen principalmente a cambios tecnológicos. Difícilmente encontraremos otro tipo de "cambios sociales", excluyendo y poniendo en un lugar muy especial a las píldoras anticonceptivas. Por lo tanto, se llega a una simplificación todavía mayor: el "cambio social" se reduce a la difusión de innovaciones. Ambos términos son perfectamente equivalentes: cambio social-difusión de innovaciones. Debemos tener muy presente esta identidad para entender luego otras definiciones, por ejemplo, la de "agente de cambio", cuyo significado estricto es agente de difusión de innovaciones. Veamos cómo Rogers (1962) identifica cambio social y difusión de innovaciones:

> El proceso de cambio social consiste en una secuencia de tres pasos: 1) Invención, 2) Difusión, 3) Consecuencias. Invención es el proceso por el cual se crean o desarrollan nuevas ideas. Difusión es el proceso por el cual estas nuevas ideas son comunicadas a los miembros de un sistema social. Consecuencias son los cambios que ocurren dentro del sistema social como resultado de la adopción o rechazo de la innovación.

Relacionando estos conceptos con los anteriormente mencionados de desarrollo y modernización, podemos constatar que la difusión de innovaciones es la aplicación de la teoría funcionalista de la comunicación al cambio social entendido desde una perspectiva funcionalista. De acuerdo con Lerner, lo que hacía falta para iniciar el desarrollo era "el despegue" psíquico de los individuos, es decir tener nuevas ideas, nuevos deseos. ¿Qué es lo que hace la difusión de innovaciones sino proporcionar estas nuevas ideas y la información técnica para aplicarlas? ¿Qué es lo que hace sino despertar la idea de la mayor producción, mayor ingreso, mayores bienes de consumo y menos familia? ¿No es éste el desarrollo del cual se ha venido hablando?

La difusión de innovaciones mantiene la interpretación de Lerner y otros "sociólogos de la modernización", y considera que los sistemas sociales objeto del desarrollo son sistemas tradicionales, los cuales deben llegar a convertirse en sistemas modernos a través de la acción de los individuos que "funcionan" en casas "estructuras de *status*" tradicionales. La dinámica es exactamente la misma que propone Lerner: trabajen primero con los individuos, cámbienles esas mentes tradicionales, enséñenles a leer y dénles periódicos y revistas. Una vez que exista un número suficiente de *individuos* modernizados, la balanza del desarrollo se inclinará positivamente y los *sistemas sociales* tradicionales y subdesarrollados llegarán a ser como modelos. En otras palabras, al sistema social hay que *mantenerlo;* el único camino para el desarrollo es el cambio de los individuos que lo componen. No obstante, este trabajo enfrenta una tarea verdaderamente "gigantesca", pues los sistemas "tradicionales" se caracterizan por todas estas carencias y defectos:

> 1) Falta de orientación favorable al cambio, 2) una tecnología simple o menos desarrollada, 3) un nivel relativamente más bajo de alfabetismo, educación y comprensión del método científico, 4) un mantenimiento social del *status quo* en el sistema social, facilitado por las relaciones afectivas como la amistad y la hospitalidad, los cuales son valuados como fines en sí mismos, 5) poca comunicación con extraños por la falta de medios de comunicación y transporte con el resto de la sociedad, refuerza la tendencia de los individuos en los sistemas tradicionales a permanecer relativamente, 6) la falta de habilidad empática para verse en los papeles de otros, particularmente aquellos papeles ajenos al sistema. Un miembro individual de un sistema de normas tradicionales probablemente no es capaz de reconocer o aprender nuevas relaciones sociales; usualmente aprende un solo papel y nunca aprende otros (Rogers, 1962).

No debemos sorprendernos a estas alturas del hecho de que tal definición de la lectura de *roles* tradicionales y de individuos tradicionales que funcionan en ellos, dé una extrapolación negativa de lo que se considera que es el sistema social desarrollado, cuya definición no expondremos, pues simplemente constituye lo opuesto a lo dicho con respecto al sistema "tradicional". Por supuesto que los "teóricos de la modernización" no necesitan entender a las sociedades "tradicionales", pues les basta con contestar que no se parecen ni remotamente a sus sociedades. Esta es una concepción que aísla por completo a la "sociedad moderna" de la "sociedad tradicional", como si no hubiera vínculos entre ambos y que considera a dichas "sociedades tradicionales" ahistóricamente, sin pasado, sin

origen, fuera del tiempo. Podríamos esquematizar la dinámica del "cambio social" en el siguiente diagrama:

	NACIONES		INDIVIDUOS
Desarrollados	Sistema Social 'Moderno' 4	Desarrollo	Individuo 'Moderno' 2
Subdesarrollados	Sistema Social 'Tradicional' 3		Individuo 'Tradicional' 1

Cambio Psíquico

III. LA DIFUSION DEL MODELO DE DIFUSION DE INNOVACIONES EN AMERICA LATINA

El modelo de la difusión de innovaciones también fue en sí mismo una innovación que pasó por las etapas fenoménicamente descritas de invención –difusión– adopción. Se puede decir que el modelo actual mantiene los conceptos básicos del estudio Ryan y Gross (1943) sobre difusión del maíz híbrido en dos comunidades de Iowa. Este estudio se realizó con los granjeros americanos y los conceptos y resultados del modelo se empezaron a aplicar "transculturalmente", es decir, en las "sociedades campesinas tradicionales" de América Latina, Asia y Africa. El modelo pasó sin cambios sustanciales a través de los años, y de múltiples canales, a los ministerios de agricultura y de salud de múltiples países. Las vías de difusión han venido siendo las instituciones internacionales promotoras de la "revolución verde" y de la "implosión" demográfica.

En el momento actual, el modelo ha sido "adoptado" por múltiples instituciones nacionales de investigación, programación y operación de planes y programas de desarrollo rural. Puede decirse que el modelo mismo ha llegado a convertirse en institución, lo cual permite que los conceptos surgidos de la descripción del proceso por el cual los granjeros americanos empezaron a utilizar las semillas híbridas, se aplique en forma indistinta a los campesinos latinoamericanos de infrasubsistencia.

Como todo hecho real, esta amplia adopción tiene una explicación racional.

La explicación de este fenómeno difícilmente podemos encontrarla en su adecuación teórica, pues como hemos visto adolece de importantes fallas en su conceptualización de los fenómenos sociales y comunicativos. La explicación la debemos buscar más bien en su adecuación ideológica a intereses de clase trasnacionales. En otras palabras, el modelo es un elemento importante de la ideología dominante sobre el desarrollo capitalista en la agricultura.

Examinemos a modo de ejemplo la manera en que el modelo se institucionalizó en la denominada revolución verde. En 1965 ocurrió un cambio importante en la política de Estados Unidos hacia los países en desarrollo. De acuerdo a unas estimaciones presentadas por un Senador en ese año, a Estados Unidos no le convenía mantener sus formas tradicionales de "ayuda" a través del envío de cereales producidos en los Estados Unidos y transportados hasta los países receptores de la "ayuda". Sería mucho más barato para Estados Unidos promover la producción de dichos cereales localmente, es decir, en los propios países ayudados. Los resultados de estos planteamientos fueron la reducción de "ayuda" directa y el crecimiento de fondos destinados a promover el desarrollo rural. Fue así como se inventó la revolución verde y se empezó a difundir por todo el mundo. Las instituciones de investigación financiadas por compañías trasnancionales se dieron a la tarea de difundir la innovación, con tan buenos resultados que posteriormente fue adoptada por los gobiernos locales (Pare, 1975).

El plan de Puebla y los programas similares que se han desarrollado en México y otros países latinoamericanos, son un ejemplo de la aplicación del modelo de difusión de innovaciones y de su institucionalización y adopción por el gobierno local. Este programa de desarrollo rural fue inicialmente promovido por el CIMMYT (Centro Internacional de Mejoramiento de Maíz y Trigo) con apoyo financiero externo y fue lentamente asimilado y acondicionado a las circunstancias locales. El programa está dirigido a campesinos que viven en condiciones ecológicas favorables, las cuales son determinantes para el éxito o fracaso del mismo, y que por otra parte no constituyen las condiciones generales de un área o de un país. El hecho que queremos enfatizar es que la "revolución verde" en México fue diseñada sobre el concepto de la difusión de innovaciones. Veamos la estrategia del Plan de Puebla:

1. Invención	a) Mejoramiento en las variedades del maíz.
O. Coordinación del Proceso	b) Investigación para generar recomendaciones eficientes sobre las prácticas de cultivo del maíz.

(Continuación)

O. Coordinación del Proceso	2. Difusión	c) Asesoramiento a los agricultores para asegurar un uso apropiado de las recomendaciones.
	3. Consecuencias:	d) Evaluación de resultados en la producción y de efectos socioeconómicos (CIMMYT, 1974).

En el contexto de países con déficit alimentario, con gran proporción de población que trabaja en el sector agropecuario en condiciones de producción temporalera, este tipo de programas ofrecía una solución aparente a problemas crónicos de producción y empleo en las áreas rurales. Por otra parte, estos programas hacían más rentable la "ayuda" a los países subdesarrollados, y desde el punto de vista político e ideológico significaban la posibilidad de ampliar el control sobre el campesinado a través de los cuerpos técnicos de dichos programas, que cumplen simultáneamente tareas de control social, además de la apariencia de un interés genuino por resolver los problemas de los campesinos. La realidad, sin embargo, ha echado por tierra las esperanzas cifradas en la revolución verde, e incrementa el peligro de la "revolución roja", pues de acuerdo a estimaciones de la FAO en 1980 el déficit alimentario en los países del tercer mundo será cercano a los 85 millones de toneladas de cereales, demanda capaz de ser cubierta únicamente con los excedentes de Estados Unidos y que les ha permitido inventar una nueva arma: el arma verde (Comercio Exterior, 1977).

Otra de las aplicaciones importantes de la difusión de innovaciones es la planificación familiar. Innovación inventada también en sus formas modernas en Estados Unidos, probada inicialmente en mujeres portorriqueñas y difundida posteriormente por el mundo entero. Veamos cómo se expresa el Dr. Arias Huerta, Subdirector de Planificación Familiar de la Secretaría de Salubridad y Asistencia de México, en el prólogo de la traducción al español del libro de E. Rogers (1976), *Comunicación en las campañas de planificación familiar:*

> En el capítulo 3, el profesor Rogers nos habla del modelo clásico de difusión y la necesidad de innovaciones para adecuarlo a la planificación familiar, conocimiento indispensable para establecer los programas mediante un modelo teórico que ha demostrado su operabilidad práctica, de acuerdo a los tres cambios sugeridos: agentes de apoyo, uso de incentivos, cambio de los símbolos y las palabras para hacerlos del consumo de la población. En

estos capítulos nos lleva de la mano para conocer, paso a paso, los problemas que vamos a afrontar.

Examinemos entonces los elementos de este modelo de comunicación de innovaciones como una tecnología comunicativa de control social.

IV. EL MODELO DE DIFUSION DE INNOVACIONES COMO TECNOLOGIA COMUNICATIVA PARA PROVOCAR CAMBIOS SOCIALES CONTROLADOS

El modelo de difusión de innovaciones está basado en el modelo del proceso de la comunicación que hemos visto anteriormente, compuesto por la fuente, el mensaje, el canal, receptor y efectos. Como hemos visto, este modelo de comunicación fue una simple extrapolación del modelo técnico para la tramitación de señales de Shannon. En su primera época, el modelo comunicativo de la difusión de innovaciones ni siquiera incluía la retroalimentación, la cual, sin embargo, fue introducida al modelo para convertirlo así en un verdadero modelo cibernético. La importancia de definir con toda precisión si la difusión de innovaciones es una teoría o un modelo de control, radica en que siendo ambas cosas algo completamente distinto, no podemos esperar de un modelo técnico explicaciones científicas de los determinantes de los fenómenos, sino simplemente una consideración de factores que inhiben o ayudan al logro de objetivos deseados. Más aún, la difusión de innovaciones no produce explicaciones sobre la realidad, sino que las *presupone* como una base necesaria de la determinación de los problemas a resolver y de las innovaciones a introducir en un grupo o clase social determinado.

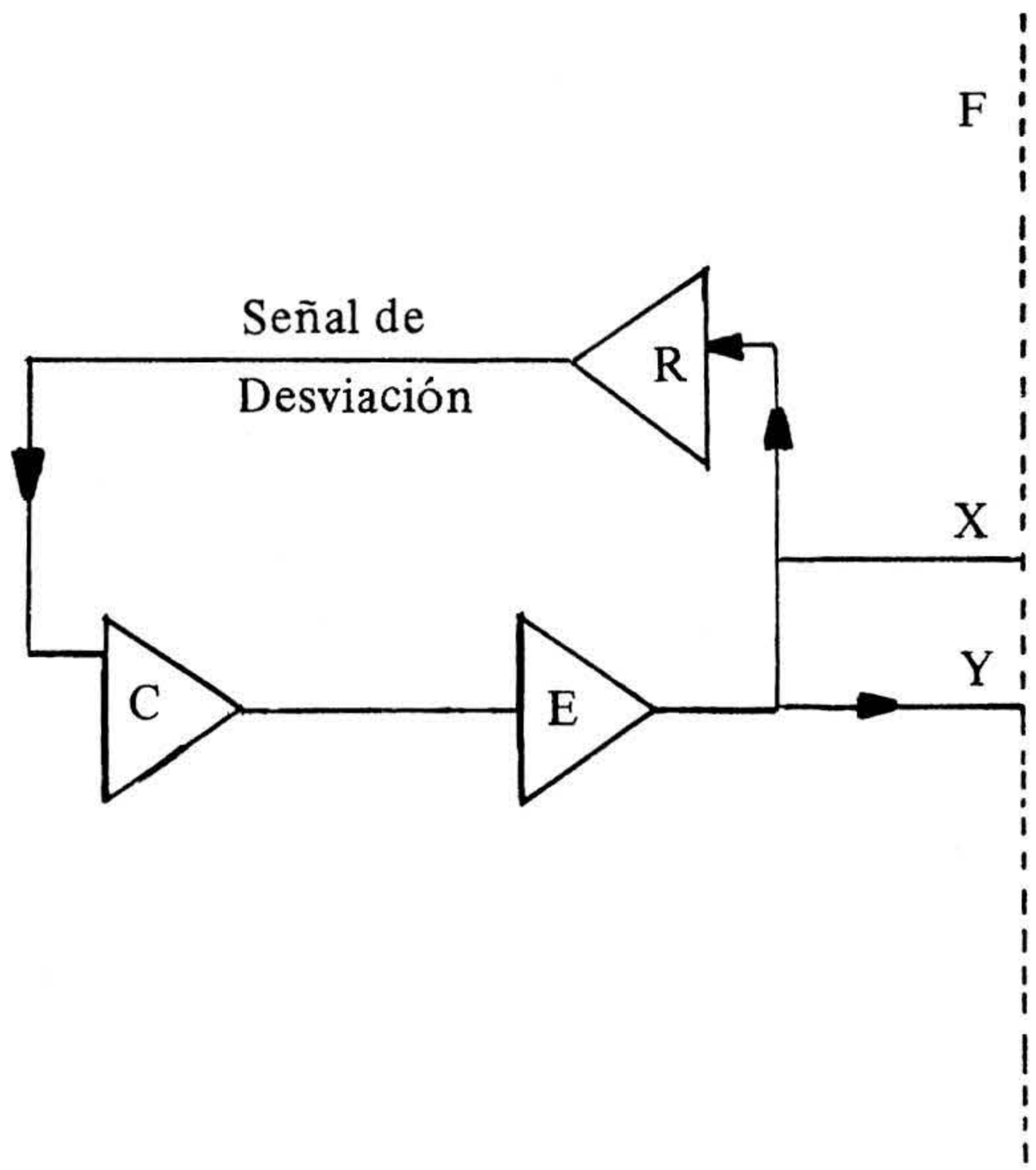
> Al dar la definición de cibernética en el libro original, yo clasifiqué conjuntamente a la comunicación y al control. ¿Por qué hice esto? Cuando yo me comunico con otra persona, yo le imparto un mensaje a ella, cuando ella se comunica de nuevo conmigo me regresa un mensaje relacionado que contiene información accesible primeramente a ella y no a mí.
> Cuando yo controlo las acciones de otra persona, yo le comunico un mensaje a ella, y aunque este mensaje está en el modo imperativo, la técnica de comunicación no difiere de aquélla de un mensaje referido a hechos. Mas aún, si mi control va a ser efectivo yo debo tener conocimiento de cualquier mensaje de la persona que pudiera indicar que la orden ha sido entendida y obedecida (Wiener, 1954).

Los requisitos mínimos para un sistema de flujo de información para un sis-

tema cibernético, es decir autocontrolado y orientado hacia determinadas metas, serían los siguientes:

Actividad del sistema = movimiento de un punto Y a lo largo de la Línea F.

E = Agente activo (sistema efector).
C = Sistema de control (gobierna a E. Su función es seleccionar lo que debe hacer E).
Y = Estado actual del sistema (sistema ambiente; no es un objeto físico).
X = Punto fijo o movible hacia el cual quiero dirigir la actividad de E (no es un objeto físico).
R = Sistema receptor de información.



Señal de desviación = el sistema de control C debe recibir información del campo acerca del intervalo XY y usarla para controlar lo que E debe hacer en seguida.
(MacKay, 1956)

En el caso simple y conocido del termostato, el componente E es la unidad calefactora, el campo de actividad F es la escala de la temperatura, y es el estado actual del sistema, X la temperatura pre-fijada de antemano, el intervalo entre XY lo proporciona un termómetro que hace las funciones simultáneas de R y C y actúa sobre E para reducir las discrepancias. Esta descripción formal de un sistema cibernético se aplica de la misma manera a bombas teledirigidas, cuyo desarrollo fue motivado por la necesidad de construirlas:

Definiendo X y Y en esta forma como representando estados y no objetos

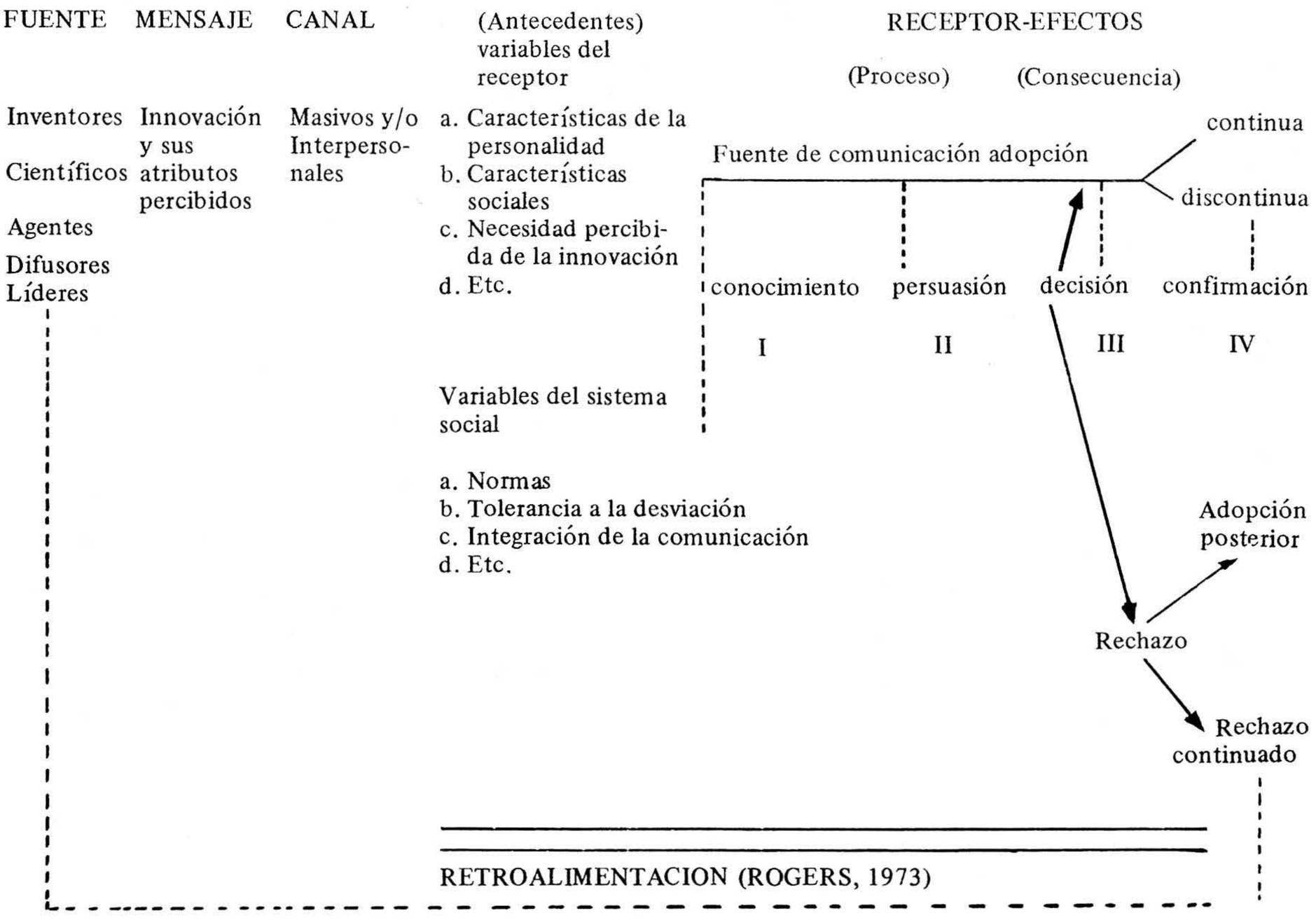
> físicos, podemos hacer que la misma descripción formal se aplique igualmente en forma concreta a un misil teledirigido que va detrás de un aeroplano, y a un hombre que va detrás de una solución para un crucigrama (MacKay 1956).

¿Por qué decimos que el modelo de la difusión de innovaciones es un modelo cibernético para controlar la conducta humana y no una teoría social? Precisamente porque la difusión de innovaciones no indaga ni se cuestiona acerca de las causas que determinan un fenómeno social, por ejemplo la baja producción para el mercado de los campesinos o su alta fecundidad. La difusión de innovaciones presupone ciertas explicaciones de los mismos y actúa para controlar, inhibir los obstáculos y para producir los efectos deseados, de acuerdo a una explicación previa de los fenómenos. Examinemos los elementos del modelo de difusión.

La descripción empirista del proceso comunicativo y su adecuación al proceso de la difusión de innovaciones como procesos sin determinaciones, ayuda a ocultar el verdadero significado del modelo. La fuente está constituida por las instituciones que inventan y producen una innovación (generalmente tecnológica), el mensaje es precisamente dicha novedad técnica, los canales (interpersonales y masivos) llevan la innovación hasta los individuos que han sido determinados como "adoptantes", y que finalmente aceptan o rechazan la innovación. Debido a que es una tecnología de control, la difusión de innovaciones se basa en las características (variables) del receptor como punto de partida y considera entonces cuatro fases del proceso de innovar: a) el conocimiento, b) la persuasión, c) la decisión y d) la confirmación. Lo que importa en este planteamiento son los índices de adopción y rechazo; el objetivo es lograr la mayor tasa de adopción y la investigación se dirige a la predicción de la conducta de innovación en los receptores.

Los receptores son clasificados en un forma arbitraria de acuerdo a la rapidez con la cual "adoptan" las nuevas tecnologías. Así tenemos que, de acuerdo al parámetro de una "curva normal" de frecuencias, del 100% de individuos considerados como posibles adoptantes, los primeros son los innovadores (2.5%); les siguen los primeros adoptantes (13.5%), la primera mayoría (34%), la segunda mayoría (34%) y finalmente los rezagados (16%). Aquí es donde los conceptos ideológicos de la modernización se integran a los de la difusión de innovaciones, pues los "modernos" e innovadores, la punta de lanza del progreso, se encuentran en posiciones superiores de dominio debido a sus características "individuales" que los distinguen de las carencias psicológicas qué tienen a los miembros

PARADIGMA DE LA DECISION DE INNOVAR



Fuente: Rogers, 1962.

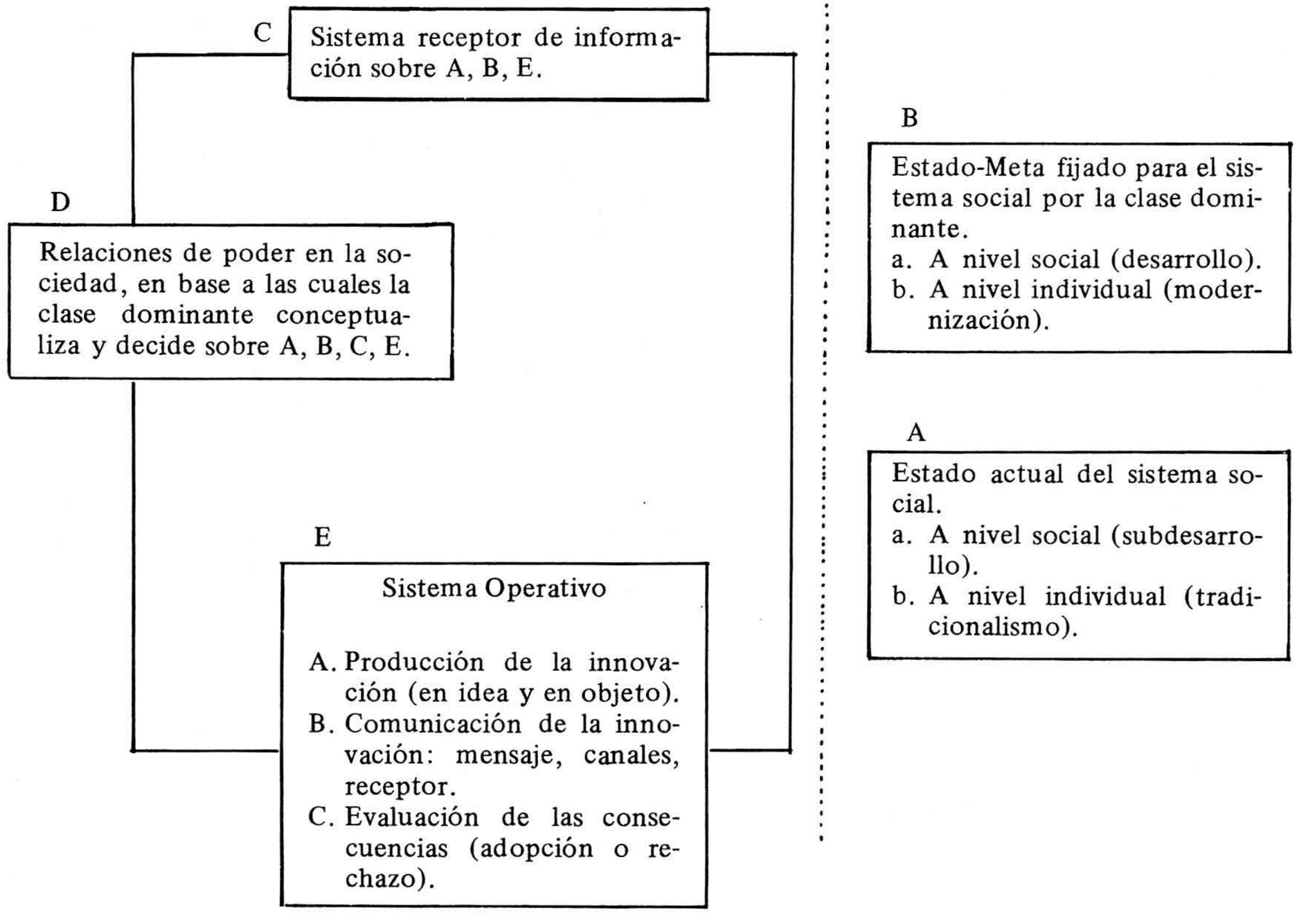
"tradicionales" en sus posiciones de miseria y pobreza, y las diferencias individuales entre unos y otros se supone que determinan su ser social.

La comunicación de retorno ni siquiera aparecía en las primeras versiones del modelo, a tal grado se llevó la unidireccionalidad del control social que ni siquiera se preguntaba sobre las posibles reacciones de los "receptores". Sin embargo, el perfeccionamiento de esta tecnología de control llevó necesariamente a su evolución del estado lineal y mecanicista al nivel de modelo cibernético, en el cual la retroalimentación tiene el exclusivo objetivo de conocer si la orden o prescripción fue entendida y acatada, o si en cambio es necesario hacer ajustes en los mecanismos efectores para lograr la meta establecida. Tal retroalimentación en ninguna circunstancia pone en igualdad de condiciones al "emisor" y al "receptor": la retroalimentación le da al modelo su especificidad cibernética:

> La retroinformación es una respuesta que el receptor da a la fuente y la cual *puede subsecuentemente utilizar la fuente* para modificar sus mensajes adicionales (Rogers, 1973).

Esta tecnología comunicativa es un sistema cibernético que no incluye explícitamente todos los presupuestos que lo caracterizan de hecho como tal. En primer lugar, tenemos un estado deseado del sistema social. Este estado deseado está fijado por quienes controlan el proceso de la difusión. Tomemos como ejemplo la tasa de crecimiento demográfico de 2.5% establecida por el gobierno mexicano para ser alcanzada en 1982. Esta tasa se fijó en consideración a un conjunto de factores económicos, sociales y políticos que llevaron a la clase dirigente a establecer dicha meta. Al hacerlo, no se toman en consideración las explicaciones del crecimiento demográfico y, en particular, la interacción existente entre la economía y la demografía. Se trata, por lo tanto, de modificar un aspecto de la realidad social (tener menos hijos) con base en un cambio en el conocimiento, las actitudes referidas al *ámbito exclusivamente familiar,* bajo el presupuesto de que la preferencia por una familia numerosa es exclusivamente una cuestión de preferencias culturales (Este presupuesto, como veremos más tarde, tiene serios cuestionamientos a la luz de la realidad económica del campesinado).

En segundo lugar, tenemos un estado actual del sistema: una tasa "X" de natalidad que, en el caso de México, va del 3.2% al 3.5% según diferentes estimaciones. En tercer lugar, tenemos un sistema receptor de información que permite identificar las diferencias existentes entre el estado actual y el estado deseado del sistema. Este sistema receptor de información incluye desde el levantamiento de los censos nacionales, hasta la información cotidiana de las instituciones que ope-


C
Sistema receptor de información sobre A, B, E.
B
Estado-Meta fijado para el sistema social por la clase dominante.
a. A nivel social (desarrollo).
b. A nivel individual (modernización).
D
Relaciones de poder en la sociedad, en base a las cuales la clase dominante conceptualiza y decide sobre A, B, C, E.
A
Estado actual del sistema social.
a. A nivel social (subdesarrollo).
b. A nivel individual (tradicionalismo).
E
Sistema Operativo
A. Producción de la innovación (en idea y en objeto).
B. Comunicación de la innovación: mensaje, canales, receptor.
C. Evaluación de las consecuencias (adopción o rechazo).

ran los servicios de planificación familiar acerca del número de personas incluidas en los programas. En cuarto lugar, tenemos el control, es decir, un grupo de individuos que con base en las relaciones de poder en la sociedad, toma decisiones sobre un conjunto de instituciones, recursos materiales e individuos, los cuales constituyen el componente "efector" que lleva a cabo las decisiones establecidas por el grupo controlador. Las acciones de este componente efector, doctores y personal paramédico que trabaja en hospitales, clínicas o lugares donde se ofrecen los servicios de planificación familiar, así como comunicadores y evaluadores del proceso, están dirigidos a modificar la conducta de los individuos en las familias para que "adopten" métodos anticonceptivos que permitan llegar al estado prefijado para el sistema.

Podemos observar cómo existen complicaciones mayores en esta ingeniería social, pues los individuos no son objetos tan sencillos de controlar como una unidad calefactora que se prende y se apaga con un interruptor, aunque los elementos esenciales, como bien lo hacían notar los teóricos de la cibernética, son básicamente los mismos. Debemos enfatizar, sin embargo, que la difusión de innovaciones niega su verdadera identidad y se nos quiere hacer aparecer como una teoría inocente y desinteresada, aséptica y científica, del cambio social. Lo que la difusión de innovaciones niega, el al hacerlo explícito en su modelo, es que está haciendo operativos y acciones establecidas entre quienes determinan al sistema en su conjunto y los invididuos que son sometidos bajo control y "persuadidos" a "aceptar" conductas previamente prescritas para ellos. Así, es un error considerar que quienes inician el proceso de la difusión son los "inventores científicos, agentes difusores o líderes", dado que el proceso está determinado por quienes hacen operativo el proceso de difusión de innovaciones en áreas específicas de la realidad social.

Estas complicaciones surgen cuando se conceptualiza la conducta pre-fijada para los individuos con su conducta actual. De la lógica misma del planteamiento difusionista se deriva que los individuos deben ajustarse en forma inmediata a la conducta prescrita. No se trata, como dice E. Rogers, de decir que existe el supuesto implícito de que la "innovación es ventajosa para todos los adoptantes", sino que no puede ser de otra manera, desde el punto de vista de la clase dominante que así lo definió, y que definió también los cambios que deben ser realizados. ¿Qué sucede entonces si los individuos no "adoptan" en forma inmediata la innovación? Sencillamente son considerados reacios al cambio, a la modernidad, al progreso, conceptos todos definidos por la clase dominante. No es de ninguna manera una casualidad que la investigación se haya concentrado en la manera más efectiva de "persuadir" para la adopción de la innovación y en

la "conducta y variables de la innovatividad" y se haya dejado completamente ignorada la estructura global en la cual tiene lugar tal proceso de innovación, así como también se ha dejado a un lado la investigación de las relaciones de poder en la sociedad, mismas que determinan que sean los métodos anticonceptivos y no otras innovaciones aquellas consideradas deseables. Esto tampoco debe sorprender a nadie. La difusión de innovaciones no es una teoría explicativa de la realidad social, sino simplemente una tecnología comunicativa utilizada para producir determinados cambios específicos en la conducta humana.

Si se convirtiera en teoría estaría obligada a explicar la verdadera naturaleza de su práctica social.

V. CATEGORIAS IDEOLOGICAS APORTADAS POR EL MODELO DE LA DIFUSION DE INNOVACIONES

A manera de conclusión, expondremos las categorías ideológicas que aparecen explícita o implícitamente en el modelo de la difusión de innovaciones, algunas de las cuales han llegado a formar parte del lenguaje ordinario y a constituir categorías de pensamiento ampliamente difundidas, en particular al pensar los problemas de la comunicación para el desarrollo rural:

a) La primera es la concepción robinsoneana de la sociedad, considerada como un conjunto de individuos con una meta en común. Esta concepción del tema social supone la identidad de intereses entre clases antagónicas, entre dominantes y dominados. Supone también la existencia de individuos aislados, con características intrínsecamente "tradicionales" o "modernas". Este concepto de la sociedad no ofrece una explicación de las causas estructurales que determinan la existencia de individuos concretos y de sociedades concretas.

b) La problemática del desarrollo es transformada en un problema psicológico y técnico. No importa para este modelo la consideración de las condiciones objetivas en las cuales se encuentran inmersos los campesinos latinoamericanos, ni las condiciones globales de dependencia. Si los problemas radican en los individuos, ahí también radican las soluciones y, en el caso en que éstas no se presenten, la culpa de no ser capaces de superar su condición. La difusión de innovaciones oculta de esta manera la posición estructural en la cual se encuentra el campesinado, oculta los mecanismos de explotación de su trabajo, oculta la complejidad del cambio tecnológico, determinado por un conjunto de condiciones económicas, culturales, técnicas y valorativas; ocul-

ta, en fin, el hecho de que los campesinos, como sujetos, no son libres de actuar a su antojo, sino que se encuentran determinados estructuralmente como individuos y como sujetos históricos.

c) Las categorías moderno-tradicionales contribuyen a ocultar las relaciones de clase existentes en las sociedades dependientes, así como sus condiciones globales de dependencia. Los empresarios agrícolas capitalistas constituyen el modelo "moderno" para los campesinos de subsistencia "tradicionales". La dinámica de la modernización implica un cambio de esa forma "tradicional" de vida, a través de un proceso fundamentalmente psíquico, hacia la modernidad. El modelo propone la tesis de que es la conciencia de los individuos la que determina su existencia, la cual se cambiará mágicamente si el individuo tiene la suficiente voluntad modernizadora. El modelo propone también una movilidad individual, cuya agregación constituye el desarrollo: el desarrollo, a nivel social, es sólo modernización a nivel individual. En síntesis, las categorías moderno-tradicionales ocultan las relaciones de clase (explotación de los individuos), de la misma manera que los de desarrollo-subdesarrollo ocultan las de dependencia (explotación entre las naciones).

Naciones	Individuos
Modernos Desarrollados (Imperialistas) (4)	(2) Modernos (Opresores)
Subdesarrollados (3) Tradicionales (Dependientes)	(1) Tradicionales (Oprimidos)

d) La difusión de innovaciones no es una "ciencia social aplicada" o "teoría de alcance medio", así como tampoco es una teoría social que explique la naturaleza de la sociedad y de sus cambios, sino una tecnología que sobre la base de objetivos prefijados por la clase dominante establece conductas que una vez prescritas se convierten en metas a lograr mediante procesos comunicativos, y la oferta de los objetos o ideas a ser adoptados. Siendo un modelo técnico, no puede explicar la existencia de tales metas, ni del por

qué del proceso como un conjunto, ni en particular de los aspectos comunicativos (las fuentes, mensajes, canales y receptores). Más aún, es una tecnología cibernética cuyo uso de la información de retroalimentación sirve fundamentalmente para corregir los aspectos operativos que permitan lograr los objetivos deseados. Sin embargo, podemos decir también que el modelo de la difusión de innovaciones lleva implícita una concepción de la realidad social, del cambio social, del lugar de los individuos en la sociedad y del proceso comunicativo, que expresa las concepciones de la ideología dominante acerca de los problemas del subdesarrollo y de los individuos que integran las sociedades dependientes (en particular de los campesinos). La difusión de innovaciones es un modelo que hace operativa esta ideología dominante.

VI. LA DIFUSION DE INNOVACIONES INSTITUCIONALIZADA EN LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO RURAL

El punto de partida para el análisis de los programas de desarrollo rural es la consideración de que las unidades domésticas campesinas, aunque todas se encuentran estructuralmente relacionadas con el sistema capitalista, lo hacen de distinta manera y con resultados globales distintos. De ahí que haya una gran complejidad en el análisis de las sociedades concretas, dado que en ellas coexisten: 1) los empresarios agrícolas, 2) los jornaleros sin tierra (que en el caso de México se estiman aproximadamente en cuatro millones y 3) toda la gama del campesinado, desde los que subsisten fundamentalmente de la venta de su fuerza de trabajo, hasta los que producen un porcentaje importante de autoabasto. No se puede entonces hablar de desarrollo rural en general. ¿Se trata, acaso, de ampliar la agricultura capitalista? ¿Se trata de hacer de los productores familiares unos pequeños productores capitalistas? ¿Se trata de apoyar al autoabasto para abaratar la fuerza de trabajo? ¿O se trata de paliar la miseria extrema? Las políticas nacionales son una combinación de todas estas posibilidades y estamos aún muy lejos de que aquella visión interesada y optimista de la "revolución" verde satisfaga las necesidades mínimas de trabajo, alimentación y salud de los campesinos. Veamos algunas razones por las cuales no es posible una "vía rural" para el desarrollo en el capitalismo dependiente.

Durante todo el período en que se impulsó este capitalismo dependiente (desarrollismo), hasta el momento actual, la agricultura ha venido, y continúa

haciéndolo, trasfiriendo valor producido en el sector de producción agropecuaria, hacia los otros sectores capitalistas industriales y de servicios. Las vías de transferencia han sido las siguientes: 1) el valor producido por campesinos y proletarios agrícolas en las empresas agrícolas, 2) la formación del valor en el sistema como un todo que determina mayores tasas de explotación en el campesinado, 3) desviaciones respecto a valores medios, mediante el pago de tasas usurarias de interés o la compra de mercancías por encima de su precio medio, que son usuales en el medio rural y 4) transferencias por medio de mecanismos fiscales, del sistema financiero al sector urbano-industrial, debidas a cambios en los precios relativos (Gómez, 1978).

Sin embargo, el aspecto central a considerar es la relación entre las distintas clases y el hecho de que estas transferencias de valor las hacen unos y las acumulan otros. Por ejemplo, en el caso de México, el precio del maíz a tal grado se redujo (cultivo básico para la dieta mexicana) durante el llamado período de desarrollo estabilizador (1958-1970), que el resultado ineludible fue el abandono de su cultivo, aun para el autoabasto campesino, pues en sus opciones entre vender mercancías, producir autoabasto y vender su fuerza de trabajo, los campesinos optaban por vender su fuerza de trabajo y reducir la producción de maíz para el autoabasto y para la venta. Durante el período señalado, al mismo tiempo que en 1968 se logra una cifra *record* de 8% anual de crecimiento en el Producto Interno Bruto, el descenso real en los precios de maíz entre 1963 y 1972 es de 33%, lo cual, sin duda alguna, está relacionado con las altas tasas de acumulación logradas en el mismo período. Evidentemente que con la "racionalidad" que los caracteriza, los empresarios agrícolas cambiaron sus inversiones hacia los forrajes y otros cultivos remunerativos que son industrilizados por empresas trasnacionales (Gómez, 1978).

Para dar una idea de la magnitud de la crisis agrícola en México, la cuna de la "revolución verde", veamos con estos cuatro hechos significativos cómo a partir de 1966 se empieza a "desestabilizar":

> a) la caída del ritmo de crecimiento del producto agrícola, de 7.5% anual (1946-1956) y 4.3% (1956-1966) a sólo 0.8% anual de 1966 a 1977; b) el aumento acelerado de las importaciones agrícolas, que se multiplican por 20 en el período pasado, de un monto anual de alrededor de 500 millones de pesos en los años sesenta y más de 10,000 millones en 1974 y 1975, lo cual provoca la pérdida de 72% del saldo positivo en la balanza comercial agrícola; c) el índice de precios agrícolas, que hasta 1972 se había mantenido al mismo nivel que el índice general, crece en 1973 en 34% (contra sólo 12% del índice general), y en 1974-1975 los precios agrícolas también cre-

cen más rápidamente que el promedio general (de 1973 a 1975 los precios de los productos agrícolas se duplican mientras que el índice general sólo crece 62%); d) la participación del sector agropecuario en el gasto público total pasó de 2.9% en 1965 a 18% en 1975, multiplicándose por 17 en los últimos diez años (Gómez, 1978).

Lo que esta crisis significa en otros términos, es que México *redujo su producción agrícola por habitante* en un período de 12 años (1964-1976) en un 37.6%, período en el cual la tasa de crecimiento demográfico mantuvo un 3.5% de incremento anual. En la actualidad, México tiene un consumo anual aproximado de 10.5 millones de toneladas de maíz y se estima que dentro de 15 años (1993) este consumo llegará a los 22 millones de toneladas.

Existen indudablemente problemas estructurales detrás de esta incapacidad para producir los alimentos e insumos baratos para el capitalismo dependiente, y la "culpa", por supuesto, la deben tener esos campesinos "tradicionales y reacios al cambio". Curiosamente, es en 1965-1966 cuando se inicia por un lado la crisis agrícola y, por el otro, los programas de desarrollo rural para campesinos de subsistencia, los mismos sobre los que recae con mayor fuerza la crisis global del sistema y del sector agropecuario en particular.

Al hablar de desarrollo rural entenderemos que se trata de proyectos económicos, políticos y sociales muy diferentes. El primer proyecto es la producción de excedentes para su comercialización, el cual normalmente se encomienda al sector capitalista de la agricultura; en el caso de México, se ha demostrado que este grupo que comprende lo que en la clasificación del Centro de Investigaciones Agrícolas se denomina precios multifamiliares medianos y grandes, ha sido el que ha favorecido el Estado Mexicano a partir de los años 40, ayudando a su capitalización mediante la transferencia de recursos en inversiones de infraestructura: riego, caminos, electrificación, etc. Aun en el presente, frente a la crisis agrícola que tiene más de 10 años, la actual administración ha centrado su esperanza de aumentar la producción en este sector minoritario y privilegiado, a pesar de que no es éste el sector que sacrificaría las ganancias que actualmente le produce el cultivo de frutas, legumbres, algodón y cultivos forrajeros demandados por las empresas transnacionales productoras de alimentos balanceados y cambiarlas por el cultivo de maíz y frijol. Este sector no solamente capta los estímulos a la producción, sino que acumula también gran parte del valor producido por el sector campesino (Reyes O., 1974).

El grupo al cual se dirigen los programas de desarrollo rural no es el sector capitalista, pues éste ya tiene de hecho el apoyo pleno del Estado. Los programas

de desarrollo rural tienen otros destinatarios y otros objetivos, pero nos equivocaríamos si los comprendiéramos a todos bajo la misma categoría, dado que, como hemos visto, existen distintas condiciones en las unidades domésticas campesinas y, fundamentalmente, distintas formas de extracción de su excedente, lo cual determina diferentes tipos de programas de desarrollo rural de acuerdo a la naturaleza del proceso económico donde ellos se aplican y a la estructura económica social y los recursos de una región y las metas económicas y políticas de dichos programas. Estos tipos son los siguientes:

> 1) Programas encaminados a la transformación de la clase superior de predios subfamiliares tanto externos como internos con respecto al latifundio-hacia predios familiares comerciales pequeños; 2) programas orientados a incrementar la extracción de excedente de la agricultura tradicional vía el mercado de trabajo a fin de acelerar la formación de capital en el sector moderno; 3) programas enfocados a paliar la extrema pobreza rural; y en una estructura unimodal articulada concentrada en sí misma, 4) programas de desarrollo como piedra angular en el desarrollo rural donde la modernización agrícola es el corazón del desarrollo económico. A cada tipo de programa corresponde la necesidad de una base tecnológica y de cambios institucionales particulares (De Javry, 1975).

Como se puede ver, los programas tipo I están orientados a incrementar la transferencia de trabajo campesino vía sus mercancías (M'), mientras que los de tipo II y III lo hacen vía trabajo asalariado (MT), sin que en ninguno de los casos se cambien cualitativamente las condiciones de vida de los campesinos.

El Plan Puebla, en México, es un programa de desarrollo rural del primer tipo en la tipología mencionada. El programa se inició en 1967 por iniciativa del CIMMYT (Centro Internacional de Mejoramiento del Maíz y Trigo), institución financiada por la fundación Rockefeller y la Fundación Ford, y en 1973 el Plan Puebla fue asumido como programa del gobierno mexicano. Es un programa del tipo I porque los participantes son principalmente campesinos de subsistencia a quienes se pretende convertir en pequeños productores comerciales, mediante el apoyo técnico y crediticio del plan. La filosofía del plan está basada en el modelo de la difusión de innovaciones y su estrategia es provocar cambios tecnológicos y sociales controlados: la adopción de las recomendaciones técnicas para el aumento de la producción y, como consecuencia supuesta, el incremento en el empleo, los ingresos y el bienestar. Los presupuestos del plan se basan en la consideración de que el problema fundamental de los campesinos de subsistencia que les impide llegar al desarrollo agrícola y rural, es la tecnología deficiente que

lleva a resultados de producción limitados. De aquí que la estrategia básica consista en investigación agronómica, para producir variedades de maíz de alto rendimiento (invención), información sobre prácticas eficientes de producción, difusión efectiva de información agronómica a productores y dirigentes agrícolas (difusión), y una serie de acciones colaterales de apoyo a la adopción tecnológica, tales como: abastecimiento adecuado y oportuno de insumos agronómicos en puntos de fácil acceso, seguro agrícola, relaciones favorables entre el costo de los insumos y el precio de los productos, crédito de producción adecuado a tasas de interés razonables y mercados accesibles con un precio estable para el maíz (CIMMYT, 1974).

El plan de Puebla opera en una región de aproximadamente 120,000 hectareas de terrenos cultivados, de los cuales 80,000 hectáres se encuentran sembradas con maíz. Las prácticas de producción en esta zona se consideran "tradicionales", es decir, campesinas y no "modernas" o comerciales, siendo evidentemente sus pobladores también "campesinos tradicionales". Sin embargo, no se escogieron ni las condiciones ecológicas óptimas, ni las peores, sino aquellas que permitieran un aumento substancial en los rendimientos y fueran de un riesgo agronómico moderado de acuerdo a las características siguientes:

a) Lluvia y temperatura adecuadas para obtener rendimientos de buenos a altos, de maíz, y

b) suelos razonablemente profundos, permeables, libres de cantidades tóxicas de sales. Las heladas debieron ser ligeras y limitadas al primer cuarto de ciclo del crecimiento del cultivo. La cantidad total y la distribución de la lluvia debiera ser tal que el maíz sufriera daño severo por sequía en menos del 10% de los años y daño moderado en no más de 30% de los años (CIMMYT, 1974).

En otras palabras, dentro de los campesinos minifundistas en áreas de temporal se estaba buscando a los estratos con mejores condiciones ecológicas que hicieran posible un incremento en la intensidad del trabajo en la parcela, condición que no es por cierto generalizable a todo el país ni a otras regiones del mundo, y que parecen poner en entredicho los presupuestos básicos del Plan Puebla y sus posibilidades de aplicación en otros contextos.

Las premisas sobre las cuales se ha diseñado y ha operado el Plan Puebla pueden resumirse en las siguientes proposiciones:

a) La estrategia desarrollada para aumentar los rendimientos en un grupo de campesinos minifundistas puede ser aplicado a cualquier otro contexto nacional.

b) Las condiciones ecológicas son factores que deben ser considerados en las estrategias para aumentar los rendimientos, pero no determinan el éxito o el fracaso de los programas.

Tabla I

PROGRAMA DE DESARROLLO RURAL EN LA PERIFERIA OCCIDENTAL

META	TIPO I	TIPO II	TIPO III
	Transformar el estrato alto de predios subfamiliares hacia predios familiares. Incrementar el excedente agrícola. Crear una pequeña burguesía rural.	Reforzamiento del dualismo funcional. Abaratar los costos por trabajo. Mantener el *status quo*.	Aliviar la pobreza extrema. Abaratar los costos por trabajo. Mantener el *status quo*.
Destinatarios	Sub. familiares y externos de estrato alto y SF internos.	Minifundio externo semiproletarizado.	Minifundio externo de subsistencia.
Instrumentos	Modernización. Reforma agraria. Incorporación institucional.	Modernización. Integración institucional.	Modernización. Integración institucional.
Base tecnológica 1. Destino del producto. 2. Planeación de los precios. 3. Riesgo. 4. Fuente de insumos. 5. Orientación tecnológica. 6. Cuantía de capital. 7. Divisibilidad. 8. Capital humano. 9. Efecto sobre 10. Enfoque regional.	Mercado (mercancías). Mercado. Riesgo medio. Mercado. Ahorro de tierra y de trabajo. Intensivo. Divisible. Medio. Mínimo. Zonas mejor dotadas.	Pocas mercancías y valores de uso. Mercado. Riesgo bajo. Mercado. Ahorro de tierra y de trabajo. Extensivo. Divisible. Mínimo. Cero. Zonas mejor dotadas.	Uso doméstico (valores de uso). Mercado. Muy bajo riesgo. Gran autarquía. Ahorro de tierra. Muy extensivo. Divisible. Mínimo. Alto. Zonas peor dotadas.

Fuente: De Janvry, 1975.

c) Los productores minifundistas se caracterizan por el síndrome del tradicionalismo, como resultado de su herencia cultural y de sus experiencias en la producción agrícola.

d) Los productores minifundistas tienen gran cantidad de mano de obra en la unidad doméstica que no tiene posibilidades de empleo y es desaprovechada.

e) Los productores minifundistas utilizan una tecnología tradicional ineficaz y atrasada.

f) Es posible aumentar la producción de los campesinos minifundistas, mediante el uso de semillas híbridas y la aplicación de fertilizantes en la cantidad y el modo adecuado, utilizando también una densidad adecuada de plantas por hectárea.

g) La tecnología "moderna" es superior a la "tradicional" en las condiciones en que producen los campesinos minifundistas.

h) El aumento en la producción de los campesinos significa un aumento en sus ingresos netos.

i) Los aumentos en el ingreso permitirán mejorar las condiciones de vida de los campesinos minifundistas y abrir el camino hacia el desarrollo rural.

j) Existen condiciones favorables en cuanto al otorgamiento de crédito, disponibilidad de insumos y seguro agrícola, precios para los productos agrícolas, fácil acceso a mercados y técnicos capacitados que divulguen la tecnología.

El funcionamiento del Plan Puebla puede diagramarse como cualquier otro proyecto de difusión de innovaciones mediante un modelo cibernético en la forma de la página siguiente.

A pesar de que el Plan Puebla tiene ya más de 10 años operando, los resultados globales mencionados con respecto a la crisis agrícola en México no parecen indicar precisamente un éxito en su capacidad de responder al reto planteado por una estructura agraria determinada por un capitalismo dependiente. De nuevo regresamos a la tesis expuesta con anterioridad, de que la difusión de innovaciones es una tecnología comunicativa que opera sobre ciertos presupuestos acerca de la sociedad, de los individuos y de los procesos de cambio social. El Plan Puebla se basa precisamente en los conceptos de modernización y de desarrollo que hemos discutido, y cuya falsedad e inadecuación se han venido demostrando en la realidad latinoamericana. No hay explicaciones de lo que determina lo que hemos considerado como "estado actual del sistema". Los hechos (baja productividad, autoconsumo, bajos ingresos, etc.) quedan sin definición y explicación verdadera y a lo más que se puede llegar es a su generalización empírica. Sin embargo, la crisis agrícola (0.8% de crecimiento del producto agrícola entre 1966 y 1977), que, como hemos visto, es fundamentalmente una crisis de los

Escala de producción

Sistema de Evaluación

Evaluación agronómica.
Evaluación de producción.
Evaluación comunicativa.
Evaluación socioeconómica.

Estado deseado del Sistema

Sistema de Control

Control político-administrativo-económico.

a. Nivel internacional.

b. Nivel nacional.

- federal.
- regional.
- local.

Discrepancia entre el estado-meta y el estado actual del Sistema.

X

Pequeños productores comerciales.

- producción de excedentes.
- uso de tecnologías modernas.
- Síndrome de 'modernidad'.

Estado actual del Sistema

Y

Productores minifundistas de auto-subsistencia.

- baja producción y alto consumo.
- tecnología 'tradicional'.
- Síndrome de 'tradicionalismo'.

Sistema de Operación

- Investigación agronómica.
- Información técnica.
- Medios masivos.
- Comunicación grupal.
- Comunicación interpersonal.
- Insumos (fertilizantes, semillas, etc.).
- Crédito.
- Acceso a mercados.

campesinos, la mayoría minifundista, productores de maíz, "sugiere", para decirlo suavemente, que dicha estrategia es limitada en sus posibilidades de resolver el problema de la explotación del trabajo campesino y de producción de alimentos. El hecho de que en 1975 México haya importado 2.6 millones de toneladas de maíz, un 25% del consumo total en el país,demuestra que una innovación tecnológica (los programas de desarrollo rural para minifundistas temporaleros productores de maíz), no puede resolver en la práctica las contradicciones generadas en el interior de la sociedad independiente.

Consideremos algunos resultados después de siete años de trabajo del Plan de Puebla. La famosa innovación, las semillas de la revolución verde, se vio con grandes problemas, pues bajo las condiciones de temporal y de riego en que producen los campesinos, las semillas criollas de la región son superiores en rendimiento y en adaptabilidd a las condiciones ecológicas locales, razón por la cual se "descubrió" que el mejoramiento del maíz y la producción de nuevas variedades de maíz conlleva necesariamente distintos métodos de producción a los campesinos. Se reconoció entonces que, después de todo, algunos cientos de años de práctica agrícola habían producido por lo menos algún conocimiento útil. No existe, pues, la semilla milagrosa. Por otro lado, el gran número de investigaciones desarrolladas permitió la obtención de ciertas variedades que, bajo condiciones distintas, producen altos rendimientos. Desgraciadamente, los campesinos no producen bajo condiciones semejantes.

Las recomendaciones técnicas que se difundieron para ser adoptadas fueron básicamente sobre fertilizantes (nitrógeno y fósforo) y su forma y cantidades de aplicación, así como recomendaciones sobre densidad de las plantas por hectárea. De nuevo la investigación tuvo que hacerse al nivel de microregión, reconociendo los técnicos que también los campesinos tenían algún conocimiento respecto a estas cuestiones. Este tipo de cambio tecnológico corresponde al denominado tipo biológico y químico (fertilizantes), opuesto al cambio mecánico (tractores, maquinaria agrícola) y tiene la particularidad de incrementar la productividad de la tierra, aumentando relativamente poco la productividad de la mano de obra. Esto significa que adoptar la aplicación de fertilizantes, implica un gasto adicional de mano de obra, o una inversión en trabajo asalariado, cuando la familia no lo puede proporcionar. El presupuesto inicial del Plan Puebla de que hay abundancia de mano de obra disponible, desconoce la verdadera estructura de la unidad doméstica campesina que, como habíamos visto anteriormente, es una combinación dinámica de autoabasto (A), producción de mercancías para ser intercambiadas (M') y venta de la mercancía trabajo (MT). Este presupuesto falso del costo nulo de oportunidad de la fuerza de trabajo, pare-

ce ser una limitación importante en la "adopción de la innovación". Afortunadamente, ya existe un estudio que les devuelve su "racionalidad perdida" a los campesinos tradicionales. En la comparación entre participantes y no participantes en el Plan Puebla se concluye que:

> Los dos grupos de campesinos parecen ser racionales en el uso de la nueva tecnología, dadas sus respectivas funciones de producción. Más específicamente *los valores estimados del producto marginal indican que ninguno de los grupos debe aumentar su uso de los fertilizantes.* De hecho tal vez los no participantes estén usando demasiado de este insumo (VILLA ISSA, 1976).

Además del trabajo requerido en la aplicación de los fertilizantes, los campesinos deberían gastar aproximadamente cinco días adicionales en reuniones con otros campesinos para obtener crédito del banco, lo cual indudablemente encarecería los insumos comparados. Esta circunstancia también actúa en contra de la "adopción" de la tecnología propuesta, y se demuestra una vez más a los teóricos de los programas de desarrollo rural que las elecciones del campesino son aquellas de menor explotación, que no es flojo ni le sobra tiempo; que sus elecciones no son entre el trabajo y el ocio, como lo sugieren algunos economistas, sino entre vender M' o MT, y que esta dinámica lleva a la familia campesina a reproducir su fuerza de trabajo: durante tres años, de 1967 a 1970, el número promedio de miembros por familia aumentó de 5 a 6.2 en la zona del Plan de Puebla.

En 1976 había en las listas de crédito de los bancos los siguientes datos: 8,229 agricultores que representaban el .16% del total en una región de 80,000 hectáreas sembradas de maíz, con una superficie de 24,797 hectáreas, es decir, el 31.0% de la superficie total (Colegio de Postgraduados, 1976). Tal parece que hay una barrera del 20% de los agricultores que participan en el Plan, siendo difícil ir más allá en las tasas de adopción. Por otro lado, el hecho de que el 16% tenga control sobre el 31% de la tierra, sugiere que son las unidades domésticas campesinas con mayores recursos, aunque no necesariamente los individuos, las que pueden participar en un programa destinado a extraer el trabajo campesino vía la producción de mercancía, mientras que al resto de unidades campesinas les resulta una explotación menor vender su fuerza de trabajo, en lugar de incrementar la intensidad de trabajo en sus parcelas. Finalmente, consideramos algunas proposiciones generales para una comprensión más objetiva de la problemática rural en las sociedades dependientes:

a) El punto de partida no puede ser de ninguna manera el individuo aislado, el productor aislado, pues tal cosa es inexistente. El punto de partida debe ser,

más bien, la totalidad del sistema social y las relaciones del sistema dependiente con el exterior.

b) Es necesario considerar la manera en que la sociedad dependiente está determinada en su desarrollo industrial y agrícola, así como las consecuencias prácticas de las tendencias generales del desarrollo dependiente para el sector agropecuario: por una parte una acumulación del capital en el exterior y una brecha tecnológica en el interior de la sociedad dependiente entre los capitales transnacionales y los capitales nacionales, lo cual determina condiciones de superexplotación del trabajo (fuerza de trabajo de su valor) y utilización de tecnologías avanzadas, resultando de todo ello un crecimiento lento de las oportunidades de empleo; por otra parte, la función que se atribuye al sector agropecuario y, en particular, al campesinado, de producir alimentos (bienes-salario que permitan la existencia de fuerza de trabajo barata en la industria) y fuerza de trabajo barata para la agricultura (estacional), la industria y la minería. En la sociedad dependiente no se puede dar una vía rural hacia el desarrollo debido a estas condiciones estructurales.

c) Se debe considerar que dentro de la agricultura en un país capitalista dependiente coexisten la forma de producción campesina y el modo de producción capitalista, lo cual da lugar a la existencia de distintas clases sociales y a formas estructurales de explotación del campesinado, el cual no se encuentra aislado de la sociedad, sino perfectamente integrado mediante la venta de sus mercancías o de su trabajo, vendidos ambos por debajo de su valor por el hecho de sustentarse en el autoabasto campesino.

d) La unidad doméstica campesina es una unidad de producción y consumo que desarrolla estrategias de supervivencia y reproducción. Dentro de dichas unidades ocurre una transformación no unilineal sino reversible hacia su destrucción y conversión total en proletariado. Estas transformaciones están relacionadas con el avance del capitalismo en general y en la agricultura en particular. Los denominados programas de desarrollo rural promueven la explotación del campesinado vía la venta de sus mercancías (tipo I) o vía la venta barata de su trabajo (tipo II y III). Estos programas no son idénticos y las estrategias de unos no son necesariamente aplicadas a los otros. Este tipo de programas considera preponderantemente las actividades agrícolas de los campesinos y olvida la totalidad e integración de sus actividades económicas.

e) La contradicción existe entre la pulverización de las explotaciones campesinas y la necesidad de introducir fuerzas productivas más avanzadas, las cuales necesariamente suponen una reducción del empleo total en el sector (innovaciones mecánicas principalmente), así como el hecho de que en un sistema capi-

talista sólo es posible lograr este avance mediante el desarrollo de la empresa agrícola capitalista (estatal o privada) y de que ambas, la empresa agrícola y la unidad campesina, se encuentran determinadas por las contradicciones globales del sistema dependiente, configuran una situación en la cual dichas contradicciones no pueden ser resueltas en la práctica a menos que se cambien por completo las relaciones sociales existentes.

BIBLIOGRAFIA

Bartra, Roger
1976 *Estructura agraria y clases sociales en México*. Ed. Era, México.
Centro Internacional de Mejoramiento de Maíz y Trigo.
1974 *El Plan Puebla. Siete años de experiencia: 1967-1973*. El Batán, México.
Colegio de Postgraduados, Chapingo, México.
1976 *PRONDAAT: un enfoque para el desarrollo agrícola en áreas de temporal.* Chapingo, México.
De Janvry, Alain
1975 "The importance of small fanner technology for rural development", *Proceedings of the Seminar on Economic Analysis in the Design of New Technologies for the Small Farmer,* CIAT, Colombia.
Gómez Olivier, Luis
1978 "Crisis de los campesinos", *Comercio Exterior,* vol. 28, No. 6, México.
Gómez Jara, Francisco
1978 "Las clases sociales en el campo mexicano. Conferencia presentada en la rama de Divulgación Agrícola, Colegio de Postgraduados, Chapingo, México.
Gunder Frank, André
1970 *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina,* Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.
Kuznets, Simon
1955 "Economic Growth and Income Inequality", *American Economic Review,* vol. 45, No. 1.
MacKay, Donald M.
1968 "Towards an Information Flow Model of Human Behavior", *Modern Systems Research for the Behavioral Scientist,* Aldine Publishing, Chicago.
Marini, Ruy Mauro
1977 *La circulación del capital en la economía dependiente,* UNAM, México.
Palerm, Angel
1977 *Sobre la fórmula MDM y la articulación del modo campesino de pro-*

ducción al sistema capitalista dominante, Cuadernos de la Casa Chata, México.

Pare, Luisa

1975 *La revolución verde: una revolución que está muy verde,* Departamento de Sociología Rural, Escuela Nacional de Agricultura, HACH, México.

Revista Comercio Exterior.

1977 *La política alimentaria: ¿instrumento de dominio o de progreso?,* vol. 27, No. 4, México.

Reyes Osorio S. y R. Stavenhagen, *et al*

1974 *Estructura agraria y desarrollo agrícola en México,* Fondo de Cultura Económica, México, 1974.

Rogers, Everett

1962 *Diffusion of Innovations,* The Free Press of Glencoe, New York.

Roger, Everett y Lynne Svenning

1969 *Modernization among peasants,* Holt, Rinehart and Winston, New York.

1976 *Comunicación en las campañas de planificación familiar,* Ed. Pax-México (Comp.).

1976 Communication Research, vol. 3, No. 2, Sage Publications, Beverly Hills.

Villa Issa, Manuel R.

1976 *El mercado de trabajo y la adopción de nueva tecnología de producción agrícola: el caso del Plan Puebla,* Centro de Economía Agrícola, Colegio de Postgraduados, Chapingo, México.

Weiner, Norbert

1967 *The Human Use of Human Beings. Cybernetics and Society,* Avon Books, Chicago.

SEGUNDA PARTE: ASPECTOS PEDAGOGICOS DE LA EDUCACION DE ADULTOS

ACERCA DE LOS SUPUESTOS DE LA ALFABETIZACION*

M. Isabel Infante R.

Al investigar el tema "alfabetización" y las numerosas acciones realizadas en los diferentes países en vías de desarrollo, se advierten escasos estudios y evaluaciones de las campañas emprendidas. Sin embargo, estas acciones se repiten como una constante en distintos períodos, y con diversos enfoques según las líneas directrices de la política vigente. Después de cada una de ellas se asegura, igualmente, que los resultados no correspondieron a las metas propuestas, aunque probablemente en diferente medida.

En el caso de Chile, por ejemplo, el índice de analfabetismo no se reduce en la medida de las metas propuestas, ni tampoco como consecuencia directa de las campañas realizadas. Sin embargo, la disminución es evidente si se observan las siguientes cifras:

- 1940 : 27.3%
- 1952 : 19.6%
- 1960 : 16.4%
- 1970 : 11.7% (11.0% según América en Cifras, 1977, T. III p. 101)
- 1976 : 10.3% (esto último, estimación según "América Latina en cifras", CREFAL, citado por Vázquez, 1979. Según Schiefelbein, 1978, p.31, sin embargo, se estima que para 1975, el analfabetismo no pasaría de un 7% y que podría ser considerablemente menor).

* Esta investigación se relaciona con los estudios realizados por la autora en la elaboración de una tesis doctoral para la universidad de Ratisbona (Alemania) sobre "Fundamentos para la alfabetización de Adultos". El presente informe fue discutido durante el Seminario sobre el futuro de la Investigación Educacional en Chile celebrado en Santiago en enero de 1980 bajo el patrocinio del CIDE.

Al mismo tiempo se producen otros procesos que tienen íntima conexión con el número de analfabetos: la expansión de la matrícula y el aumento de la tasa de supervivencia escolar y, por tanto, el aumento del promedio de escolaridad de la población chilena mayor de 15 años. Señalemos en cifras sólo uno de ellos, por la incidencia directa en el analfabetismo: la supervivencia escolar: en 1960 llega a 4o. año de enseñanza básica el 52.2%; es decir, la deserción en los primeros cuatro años de enseñanza ha alcanzado el 47.8% y este porcentaje es superior en áreas rurales (64%). El índice sustitutivo de retención escolar aumenta en 1964 a 50.9% en el mismo año de enseñanza básica; en 1966, a 54.5%, en 1970 a 70.2%, en 1973 a 75.0%, en 1974 a 79.6% y en 1977 a 84.4%.

Considerando los estudios (Gray, 1969: 25ss.) que aseguran que cuatro años de enseñanza básica serían el mínimo que garantice una conducta posterior como alfabetizado, se podría decir que los analfabetos por desuso han disminuido, ya que un mayor número de estudiantes ha cursado el cuarto año de enseñanza básica.

De igual modo se puede afirmar que procesos como la urbanización y la industrialización inciden en el aumento del alfabetismo (Guajardo, 1979:8). Se vislumbran, entonces, otras formas de erradicar el analfabetismo: operando estructuras que inciden en su disminución. Sin embargo, existen en muchos países de América Latina, incluído Chile, otros datos que acusan la mantención del analfabetismo como característica importante tolerada y quizás requerida en el mercado del trabajo. En efecto, la tasa de desempleo no se correlaciona con los años de escolaridad: la cesantía es baja tanto en sectores de analfabetos como en sectores de titulados de educación superior. Existe un empleo marginal que absorbe al grupo que no tiene educación (UNESCO, 1977:35). De los estudios acerca de desempleo y escolaridad se podría concluir que la sociedad parece querer mantener una mano de obra barata, aunque ésta no sea calificada y, por ende, mantener en cierto sentido el analfabetismo.

Este tipo de hechos apuntan a características sociales que, junto con un sistema escolar selectivo que causa bastante deserción, ponen en jaque las campañas de alfabetización aunque sean bien intencionadas y diseñadas detalladamente.

Por otro lado, son un signo claro de que el analfabetismo no es sólo un síntoma más del despojo de sectores subdesarrollados, sino más bien uno de los complejos factores que son efecto y causa del subdesarrollo y que están en estrecha dependencia del sistema económico de cada país.

Si se observan las experiencias de otros países, se puede ver que las campañas de alfabetización han tenido éxito allí donde han estado insertas en un proceso global de cambios estructurales de la sociedad, y no han tenido resultados

satisfactorios como medidas aisladas dentro de políticas que se orientaban a mantener privilegios de clases y falta de participación real en los hechos.

Debido a la escasez de datos, no se puede realizar un estudio que compare y evalúe las acciones alfabetizadoras realizadas en Chile en los diferentes períodos de gobierno, aunque cada una de ellas pueda ser descrita conforme al contexto político en que está inserta y con el cual es, en alguna medida, coherente. Sin embargo, no es el objetivo de este estudio comparar y evaluar la acción alfabetizadora en cuanto a su contexto histórico-político.

Pareciera más bien que la investigación educacional debería preocuparse de develar los supuestos que subyacen al conjunto de las campañas de alfabetización. En lo que sigue se enuncian, de un modo indicativo, algunos de estos supuestos.

A) Que existe una relación causa-efecto entre alfabetización y desarrollo económico

Muchos proyectos de desarrollo consideran a los analfabetos como obstáculos, ya que suponen que son incapaces de producir más, por su falta de educación que se traduce en conductas inadecuadas para el trabajo productivo. En realidad, las investigaciones no muestran con claridad la relación entre alfabetización y desarrollo económico, pero se puede observar una tendencia positiva (Versluyz, 1977:583). Sin embargo, existen proyectos, especialmente en el campo de la agricultura, que han logrado excelentes resultados sin la alfabetización (ib.:588). La tendencia de acentuar en tal forma la importancia de la alfabetización en el desarrollo económico parece provenir de una corriente algo ingenua que supone que la educación puede ser motor del desarrollo (TIALM: 561), sin considerar que la educación tiene un poder limitado; que existen muchos otros factores sociales que lo pueden impedir. Los programas de alfabetización funcional son una clara muestra del esfuerzo que intenta unir la educación con objetivos económicos. La evaluación crítica realizada por UNESCO al Programa Experimental Mundial de Alfabetización que intentó probar este tipo de alfabetización en once países, afirmó que los programas de alfabetización sólo podrían ser realmente funcionales si le dieran importancia al cambio social, cultural y político tanto como al crecimiento económico. En la misma evaluación, se citan las palabras de U. Thant a comienzos de la primera década del desarrollo: "el problema de los países subdesarrollados no es sólo crecimiento, sino desarrollo. Desarrollo es crecimiento más cambio; el cambio, a su vez, es

tanto social como cultural como económico; y cualitativo tanto como cuantitativo" (UNESCO, 1976).

Al relacionar la alfabetización con el desarrolo entendido en un sentido más amplio, parece quedar claro que las acciones alfabetizadoras deberían enmarcarse en un proyecto global que tienda a superar los obstáculos que impidan el cambio hacia un nivel de vida mejor; obstáculos provenientes, en gran medida, de las estructuras socioeconómicas del país. Para hacer claro el propósito del desarrollo, conviene recordar algunas palabras de la Declaración de la Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos y Desarrollo, realizada en Dar es Salaam, Tanzania, en 1976.

> El desarrollo tiene un objetivo, y este objetivo es la liberación del hombre. Es cierto que en el Tercer Mundo hablamos mucho de desarrollo económico, acerca de extender la cantidad de bienes y servicios, y de la capacidad de producirlos. Pero los bienes se necesitan para servir al hombre; los servicios se requieren para hacer las vidas humanas más fáciles y más fructíferas. La organización política, social y económica se necesita para ampliar la paz y la dignididad de los hombres. Siempre volvemos al Hombre –al Hombre Liberado– como el propósito de la acción, como el propósito del Desarrollo. (Hall and Kidd, 1978:27.)

B) La "bondad" y la necesidad de "integración" de los analfabetos

En los programas y campañas de alfabetización parece indiscutible que es bueno y necesario integrar a los que se consideran marginados de la comunicación escrita. Sin profundizar mayormente, se puede observar una sobreestimación de un tipo de comunicación: la escrita. Las numerosas experiencias de alfabetización en otros países han invitado a estudiar más seriamente el valor y la importancia de la cultura del analfabeto, cuya forma de vida le ha permitido una equilibrada interacción con el medio ambiente. Según Verne (1977:101), el fracaso de campañas masivas de alfabetización, junto con el impacto negativo de acciones más selectivas, significa que el hecho político mayor de los años venideros será el reconocimiento de la importancia y de las expectativas basadas en el analfabetismo como una expresión cultural y como la manifestación de una interacción equilibrada con el medio ambiente.

El antropólogo C.M. Varkevisser, después de un estudio de dos años en Tanzania, escribe "más que concluir que la manera de pensar africana tiene lugar en un plano de abstracción diferente (es decir, inferior) que la nuestra (europea), deberíamos considerar los efectos paralizantes de la imposición casi mecánica de

un sistema extranjero de educación, descuidando la aptitud indígena" (UNESCO 1976:118).

Según los estudios de Fuglesang (1973:25ss.), los analfabetos africanos estarían ligados fuertemente al "aquí" y al "ahora"; su forma de pensar sería eminentemente concreta. No serían capaces de realizar abstracciones, en experimentos en que deberían demostrar la captación de conceptos como línea recta, espacio, verticalidad, etc. El grupo, en su mayor parte, mostró una influencia de la percepción dominante: como lo plano, lo ancho, la altura.

No hay duda de que, si midiéramos según los patrones de nuestro pensamiento discursivo y abstracto la forma de pensar analfabeta, la evaluación arrojaría resultados desfavorables para ella. Sin embargo, sería conveniente preguntarse acerca de la validez de esta medición: ¿es legítimo catalogar a todos los grupos según patrones de una misma especie? ¿Es lícito medir una cultura por las medidas y categorías de otra? ¿No sería mejor dejarse enseñar por la cultura de ellos y aprender sus valores?

Por otro lado, enfocando la sociedad a la que se quiere integrar a los analfabetos, habría que preguntarse si la comunicación escrita que "importaría" los valores de esta sociedad sería un enriquecimiento para los analfabetos. A no ser que consideremos a la sociedad letrada como el ideal al cual deben incorporarse todos los grupos humanos, parece absolutamente válido este interrogante.

En el caso de Chile, por ejemplo y por razones claramente señalables, se da un mayor analfabetismo en zonas rurales. Y es precisamente en esas zonas en las que se han aplicado la mayoría de las acciones alfabetizadoras. En el único estudio existente sobre la alfabetización en los años 1968 y 1969 se insiste marcadamente en el problema de la motivación que influyó en forma notoria en la deserción de los campesinos (Larraín, 1969).

Este resultado parece mostrar que en el campo, dada la menor comunicación escrita, la motivación para introducirse en este código es también menor. El campesino no necesita tanto la lectura y escritura como un obrero de la ciudad que está permanentemente exigido de ella por su medio y que, si no la domina, corre mayor riesgo de marginalidad. Por otra parte, se puede suponer que, mientras más alejados se encuentran los sectores rurales de los medios de comunicación escrita, más posibilidades tiene de intensificarse su tradición autóctona oral.

De ahí que parezca necesaria, por un lado, la alfabetización del hombre urbano, y por otro, el respeto y la consideración de la cultura popular analfabeta, a modo de lograr más adelante una interacción de dos culturas y no la absorción de la cultura popular por la cultura dominante.

Convendría, además, estar alertas en cuanto a "integración", como proceso en que los analfabetos son introducidos pasivamente en un sistema ajeno. Si la interacción con otros grupos sociales a través de la comunicación escrita se transforma en dominación por un lado y sujeción por el otro, estamos deformando el fin de esta interacción, que debería ser participación consciente en los bienes y procesos sociales.

C) Que la alfabetización cumple una función importante para la persona analfabeta

Nadie duda que el dominio de la lectura y escritura es una herramienta útil en la sociedad actual, en que predomina la comunicación escrita y las formas de expresión y pensamiento condicionadas por ella. Sin embargo, profundizando todavía más en la carencia de motivación señalada, no sólo en programas chilenos, sino en otros muchos, vale la pena preguntarse acerca de la función que desempeña para el analfabeto el hecho de leer y escribir. Según investigaciones del Instituto Internacional de Métodos de Alfabetización de Adultos, de Teherán, en 133 programas de 52 países, el móvil de asistencia a las clases es, además de la lectura misma, el interés económico y, en segundo lugar, el prestigio social (IIALM, 1971:81). Si en determinados casos la relación entre habilidades de lectura y escritura y movilidad social o mejoría del nivel económico aparece como ilusoria, es comprensible que aprender estas habilidades no sea de mayor interés.

Por otra parte, conviene preguntarse qué función desempeñará la persona alfabetizada en los estratos sociales. Si aporta sólo una mano de obra barata mejor calificada, la alfabetización está sólo sirviendo a la ubicación dentro del mercado del trabajo; en el fondo está sirviendo más al sistema de producción que al alfabetizado.

D) Que las acciones intencionadamente alfabetizadoras son las principales instancias de alfabetización

Como se ha señalado anteriormente, el analfabetismo es un síntoma más de un sistema social que margina a numerosos grupos y que, al mismo tiempo, los mantiene como tales, ya que aportan mano de obra barata. Mientras existan las contradicciones entre campañas emprendidas y un sistema que provoca o permite la deserción escolar, la marginalidad social, la acumulación del capital en pocas manos; en suma, el beneficio de unos pocos a costa de grupos mayorita-

rios, continuará vigente el analfabetismo, pues las estructuras son mucho más eficaces para producirlo que las campañas para erradicarlo.

De ahí que las acciones emprendidas con el fin de erradicar el analfabetismo no puedan tener éxito si no van incluidas en un proceso global de cambios de las estructuras. Según la Declaración de Persépolis (1975, IIALM, 1977:637), las estructuras que favorecen el logro de los proyectos de alfabetización son: "aquellas que, desde el punto de vista político, tienden a producir una participación efectiva de cada ciudadano en el proceso de decisiones. . .", ". . .aquellas que, desde el punto de vista económico, tienden como meta a un desarrollo de la sociedad, endógeno y armónico. . .", ". . .aquellas que, desde el punto de vista social, no hacen de la educación un privilegio de clase y un medio para reproducir jerarquías y órdenes establecidas. . .", "aquellas que, desde el punto de vista profesional, proveen a la comunidad de control genuino sobre las tecnologías que desean usar. . .", ". . .aquellas que, desde el punto de vista institucional, favorecen un enfoque común y una cooperación permanente entre las autoridades responsables de los servicios básicos. . ."

Este cuestionamiento de algunos supuestos de la acción alfabetizadora pretende mostrar que nos encontramos ante un problema eminentemente complejo. La falta de investigación de los supuestos, su aceptación como elementos dados, llevan a repetir acciones que pueden ser contrarias en sus efectos a los propósitos explícitos.

En el caso de la alfabetización, parece necesaria una reformulación de la base teórica que la sustenta, tomando en cuenta los elementos aportados por investigaciones referentes al desarrollo real de los grupos analfabetos, a la cultura popular, a sus valores y sus perspectivas.

Considerando que la meta no es la integración de los analfabetos en cualquier forma a cualquier estrato social, sino que es, en último término, la liberación del hombre que puede ser llevada a cabo sólo por medio del mismo hombre (Declaración de Dar es Salaam 1976), la alfabetización debe ser planteada como un proceso en que los mismos participantes analfabetos sean sus principales diseñadores. Su cultura será tan importante como la cultura escrita; el desafío consistirá precisamente en la búsqueda común de forma en que ninguna cultura absorba a otra, sino que se enriquezcan por una interacción consciente.

En esta línea se puede observar un aspecto interesante para la investigación educacional futura: la elaboración de un marco teórico debería partir del estudio de los elementos que se dan como incuestionables, como "dados", aún cuando se deba recurrir a otras disciplinas para realizarlo. De esta forma, las acciones de desarrollo, en el campo educacional, podrán estar insertas y ser congruentes con

enfoques teóricos más amplios, que se preocupan del desarrollo del hombre en la sociedad.

BIBLIOGRAFIA

Benét, W., Jorge Uguillas y Richard Renner
1975 "Illiteracy in Latin America: Recent Trends and Issnes, *Literacy Work*, No. 4, ITALM, Teherán.

Bermúdez, Julián
1975 *Sistema educacional y requerimientos del desarrollo nacional. La educación chilena en el período 1964-1974*, Santiago *(mimeo)*.

Fuglesang, Andreas
1973 *Applied Communication in developing countries. Ideas and Observations.* Uppsala, The Dag Hammerskjöld Foundation.

Gajardo, Marcela y Loreto Egaña
1977 *La Educación de Adultos en Chile: un análisis de su desarrollo*, PIIE, Santiago.

Gajardo, Marcela
1979 "Procesos de alfabetización y medios de comunicación, experiencia acumulada, alcances y perspectivas". Documento No. 3 del Seminario: *El carácter de la Política Alfabetizadora Nacional y el Alcance de los Medios de Comunicación Social*, Quito.

Gray, William S.
1969 *The teaching of reading and writing: an international survey*, UNESCO, París.

Hall, Budd L. and Y. Roby Kidd (Comps.)
1978 *Adult Learning: A Design for Action. A comprehensive International Survey*, London.

International Institute for Adult Literacy Methods
1971 *Literacy projects.* Teherán.
1977 *Teaching reading and writing to adults. A Sourcebook*, Teherán.

Kidd, J.R.
"An Urgency: Adult Education in and for Development", *Adult Learning: A Design for Action.*

Larraín, Bárbara
1972 *Paulo Freire. Le mythe de sa methode d'alphabetisation et de conscientisation. Une experiencie au Chili (1968-1969).* Memoire présentée à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, París.

Schiefelbein, Ernesto y M. Clara Grossi
1978 *Análisis de la matrícula escolar en Chile.* Documento preliminar para análisis y sugerencias. CIDE.

UNESCO
1975 *L'alphabetisation dans le monde depuis le congres de Teheran (1965): Insuffisances, realisations, tendances.* Documento preparado para el Secretariado de la UNESCO para el Simposio internacional de alfabetización. Persépolis.
_____ 1976 *The Experimental World Literacy Programme: a critical assessment,* París.
_____ 1977 *Evolución y situación actual de la educación en América Latina.* Un estudio de UNESCO, Madrid 1977.

Vásquez A., Inocente
1979 "Hacia una definición de las políticas y estrategias de alfabetización y educación de adultos". Documento No. 4 del Seminario: *El Carácter de la Política Alfabetizadora Nacional y el Alcance de los Medios de Comunicación Social,* Quito.

Verne, E.
"Literacy and industrialization: The Dispossession of Speech", *Teaching reading and writting to adults. . .*

Versluyz, J.D.N.
1977 "What is Achieved in a Literacy Course?", *Teaching, reading and writing to adults. A Sourcebook.* International Institute for Adult Literacy Methods, Teherán.

LA EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA: HIPOTESIS INTERPRETATIVA Y PERSPECTIVAS[1]

Gustavo Cirigliano y Carlos E. Paldao

I. CARACTERIZACION

La preocupación por la educación de adultos parece propia de nuestro siglo y en su historia reciente registra la reunión celebrada en 1929 por la Universidad de Cambridge. En la década siguiente, Europa, sacudida por la II Guerra Mundial, ve transcurrir veinte años hasta que en 1949 UNESCO convoca una reunión internacional en Elsinor (Dinamarca) donde se abordan temas como el de los fines y los métodos de la Educación de Adultos, y se habla del *rol* de la cooperación internacional, todo ello apuntalado por el optimismo que está suscitando la reconstrucción postbélica.

En 1960 la nueva reunión internacional de UNESCO tiene lugar en Montreal, donde el concepto de educación de adultos es considerado ya no como una acción ocasional sino como una tarea normal de los pueblos y de los gobiernos, y como la política a desarrollar por cualquier país deseoso de adaptarse mejor al cambio. Se considera que la educación de adultos debe formar parte del sistema educativo y que no debería seguirse distinguiendo entre educación del adulto y del joven. Se expresa interés especial por la expansión de la educación de adultos y por la posibilidad de su profesionalización.

Luego de 1960, del seno y de la práctica misma de la educación de adultos, va surgiendo la noción de educación permanente (aun cuando el término pudiera haberse registrado ya en Gran Bretaña en 1919). La educación permanente es

[1] Esta hipótesis metodológica para la interpretación de la educación de adultos en América Latina fue realizada por los autores como parte de un estudio para definir la situación de la educación de adultos en América Latina y fue publicada en la *Revista Interamericana de Educación de Adultos,* vol 4, No. 2, 1978, pp. 138-155.

vista como una condición indispensable de supervivencia social. Se trata ahora de algo más que un complemento o compensación para los sectores con más carencias, una actualización de saberes o un modo de usar el tiempo libre de las clases medias. Se la considera como un elemento de política y de planificación social, que permite alcanzar objetivos nacionales de cambio de la misma sociedad, y que sirve para construir un país, para dar confianza en sí al ciudadano y para permitirle participar. Al mismo tiempo se percibe su potencial diversificado y amplio en tanto es capaz de ser acción comunitaria, puede responder a necesidades individuales, permitir el desarrollo funcional de zonas rurales, brindar riqueza mental y entrenar en roles profesionales y familiares. El adulto es visto como un ser capaz de aprender, a toda edad, aún sin preparación escolar previa, capaz de aprender igual que los jóvenes, pero con autodisciplina, con autoprogramación y según sus propias necesidades.

Es interesante destacar que la preocupación intensa en América Latina con respecto a la educación de adultos se intensifica en los últimos diez años. Contribuyó a esto la constitución en 1968 del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la Organización de los Estados Americanos (OEA) que asignaba alta prioridad a las actividades innovativas en la especialidad [2] y que abarcaba en su conceptualización desde la alfabetización tradicional, hasta una educación del adulto como componente sustancial en proceso de desarrollo económico-social.

Una enumeración de las tareas que se han ido cumpliendo en estos diez años en el campo de la educación de adultos podría abarcar:

- La alfabetización (consistente en enseñar a los adultos a leer y a escribir) y nociones del cálculo.
- La educación del adulto (para que complete etapas escolares que no pudo cumplir en su momento).
- La educación fundamental o de base (la dotación de normas y conductas básicas que permitan a sectores marginados participar del progreso económico social).
- La alfabetización funcional (entendida como un componente de los proyectos de desarrollo social y económico).
- Y, finalmente, la educación permanente (en tanto proceso de toda la vida que abarca a la educación de adultos), y la educación concientizadora (como asunción reflexiva y crítica de sí y del mundo para transformarlo; como cualificación del proceso).

[2] Véase Llerena Amadeo, Juan R., en "La Concepción Educativa Regional desde Punta del Este a Puerto España", *La Educación,* Año XIV, No, 53-55, Washington, D.C., 1970.

II. HIPOTESIS METODOLOGICA: TRES MOMENTOS EN LA EVOLUCION DE LOS SUPUESTOS QUE FUNDAN LA EDUCACION DE ADULTOS

Vamos a suponer, como hipótesis para el análisis y la revisión general de conceptos y actividades, que, en su breve historia, la educación de adultos ha recorrido diferentes estados o momentos; diferenciación que no es caracterizable cronológicamente, pero que no descarta la referencia a fechas o datos históricos.

Este esquema de momentos o etapas no coincide con el tiempo cronológico (pero no cabe descartar totalmente una cierta aproximación a fechas: cerca de 1950, la reunión de Elsinor –1949– parece enlazable con el primer momento; el segundo momento se torna visible en la década del 60 teniendo como factor de relieve la reunión de Montreal y la constitución de PREDE, y en cuanto al tercer momento se puede tomar como factor relevante a la Conferencia de Tokio y su influencia en toda la década de los 70 (Ver cuadro I).

A) Primer momento

La difusión de la problemática específica de la educación de adultos se acentúa con la etapa de postguerra y con la percepción de que todo el saber cambia y hay que volver a aprender, hay que volver a capacitarse. "Hay que ajustarse al mundo cambiante y nuevo" determinado por el acelerado desarrollo científico y técnico que avanza. Es el momento que abarca la alfabetización, la educación de adultos (supletoria), la calificación profesional, la reeducación dentro del enfoque de la "educación continua". Esta etapa aparece con la toma de conciencia acerca del enorme número de analfabetos y la necesidad de elaborar programas intensivos e intencionados para superar el problema. El modo pedagógico consistiría en ver a la educación de adultos como una réplica del enfoque escolar o como un traslado de las notas de escolaridad a la nueva tarea.[3]

B) Segundo momento

Su lema sería "el adulto es educable, pero es diferente del niño y del adolescente". Es una etapa de preocupación por establecer instituciones o centros especiales, por crear técnicas y métodos adecuados y por formar educadores claramente especializados, dado que la psicología del adulto es "diferente".

[3] Cfr. Plan Experimental Multinacional de Educación de Adultos, DINEA-OEA-CEMUL, Buenos Aires, 1971. Documento de Trabajo (CIE/doc. 152/76) del Proyecto Multinacional Alberto Masferrer, Washington, D.C., 1976.

ETAPAS DE EVOLUCION EN EDUCACION DE ADULTOS: HIPOTESIS METODOLOGICA

	PRIMERA ETAPA	SEGUNDA ETAPA	TERCERA ETAPA
Periodo temporal aproximado	Importancia Relieve hasta la década del 50	Importancia Relieve en la década 60	Importancia Relieve en la década 70
Necesidad originante	Cambio económico o técnico-industrial	Revalorización del carácter humanista del desarrollo	Enfasis socio-político (valor y moral-ético; v. dignidad personal).
Características del momento	Momento de difusión de la idea reconceptualización del adulto	De institucionalización	De transición (reflexión, multiplicidad, búsqueda, cuestionamiento, anbigüedad, coexistencia).
Visión del hombre	Sujeto carente (bajo nivel, mano de obra)	El adulto como substantividad psicológica. Sujeto consistente	La persona (el adulto maduro y responsable). Sujeto consciente.
Función de la Educación de aultos	Compensatoria, ajustativa, supletoria, recuperatoria	La especificidad o peculiaridad demanda una organización y métodos propios	La educación permanente es un nuevo criterio: el adulto + realidad social a conocer y cambiar.
Lema o principio	"Ajustar al cambio por avance científico-técnico"	"El adulto es educable pero es diferente" del niño y del adolescente	"Todo hombre puede aprender de la realidad y puede educarse con los demás hombres".
Encuadre pedagógico	Transferencia del enfoque escolar	Enfoque técnico-institucional	Enfoque crítico, funcional, existencial.
Naturaleza de la educación	Educación-reparación SUPLETORIA	Educación-Institución SUSTANTIVA	Educación-función (Interinstitucional (MULTIFORME (valora educación en todas sus etapas).
Tareas o acciones	Alfabetización Escuela para Adultos Escuela Continua (trab.) Escuela Fundamental	Educación de adultos (centros) educación para el desarrollo	Educación permanente, alfabetización funcional, educación concientizadora (educación abierta).
Población a la que se dirige	Trabajadores adultos	Adultos en general	Todo hombre (grupos desfavorecidos, mujeres, rurales, campesinos).
Ubicación en el tema educativo	Paralelo al sistema	Incluida en el sistema con profesionalización, organismos propios, métodos, técnicas específicas; Ed. Adultos = "tertium quid" entre lo escolar y la vida-trabajo	La educación permanente incluye a la educación escolar y extraescolar (ciudad educativa; potencial educativo de la vida cotidiana).
Marco geográfico	Local-zonal	Nacional	Regional o multinacional

Una vez descubierto el adulto como eje, resulta natural reconocer que su aprendizaje ni su situación son los del escolar. Se imagina una institucionalidad diferente para esa especificidad psicológica, y se busca un aprendizaje que debe estar entre el de la vida y el trabajo y el de la escuela (situación o supuesto que se verá cuestionado en el tercer momento). La alfabetización y la educación de adultos se ensayan con nuevas metodologías.

En América Latina coincide con los proyectos multinacionales del PRODE-OEA y en particular, en la Argentina, con la Reunión Técnica de Directores de Programas Nacionales de Educación de Adultos en América Latina.[4]

C) Tercer momento

Hacia fines de los 60, parece extenderse la idea de que la educación de adultos, ahora enmarcada en la educación permanente, es prioritaria de todo el sistema educativo. El lema sería "Todo hombre puede aprender de la realidad y coeducarse con los demás hombres".

Es el momeno de la educación permanente como tal (un nuevo criterio) que luego de la etapa o momento psicológico-organizativo anterior, ve surgir muchas nuevas líneas coexistentes, y aún antagónicas. Al enfatizarse la idea de la "continuidad" y colocarla como eje, naturalmente se cuestionan las limitaciones de lo escolar. Este momento es, pues, a la vez cuestionador y generador de nuevas modalidades. Se indican las notas de contradicción, ambigüedad y paradoja de este momento, en que la educación permanente toma no ya al adulto (psicológicamente educable) sino al hombre, a la persona que interactúa con una realidad social de la que quiere ser sujeto y transformador. Todos educan, toda la realidad es educadora, todos aprenden. Pero aprender es más que recibir información. En el informe final de la Conferencia de Tokio la descripción de los objetivos de la educación de adultos apunta a un hombre responsable y actuante ante la sociedad y refleja nítidamente las características del sujeto de este tercer momento.

En América Latina, la expansión de la educación de adultos, bajo la Educación Permanente, confluye además con las notas de la llamada concientización y con la crítica a la escolaridad para su empleo con el adulto activo. Eventos relacionados con el tercer momento pueden considerarse el Seminario Nacional de Educación Permanente de 1970 (en Buenos Aires), y la Reunión Preparatoria

[4] La reunión se realizó en Buenos Aires entre el 8 y el 12 de junio de 1970 y previa al Seminario Nacional de Educación Permanente que se realizó entre el 20 y 26 de junio del mismo año.

para la III Conferencia Internacional de 1971, también en Buenos Aires. Si siempre se aprende, si toda la realidad educa, la escolaridad monopólica del saber reconocido resulta una limitación, una barrera; si toda la realidad educa, la interacción con ella implica adquirir conciencia directa y crítica de la misma realidad y del papel de uno mismo dentro de ella, para actuar con y sobre ella. Los medios para aprender son ahora múltiples, y todos tienen que tener acceso real a esos medios.

Este tercer momento es crítico, busca definiciones, es dispar, asincrónico, multilineal, y va en busca de síntesis y reintegración, pero sintiendo la multiplicidad y el antagonismo, llega hasta a cuestionar las instituciones y los profesionales de la misma, se inquieta por los medios de comunicación social a la vez que señala el tremendo poder que los convierte en un sistema de educación paralelo, pero sin claro control educativo; es un momento de disparidades que redescubre toda la "ciudad educativa", busca síntesis y reintegraciones, actitudes interdisciplinarias, postula nuevos personajes, valora todos los medios, demanda investigación especial para el planeamiento de la educación. Este tecer momento de búsqueda y cuestionamiento, de propuesta y crítica, ve surgir el tema de los riesgos de que la educación de adultos –como resultado de las notas del momento segundo– caiga en un "sistema escolarizado" (institucional y profesionalizado) que desvirtúe el ideal de la "educación permanente". La indecisión entre lo escolar y lo no escolar es ya perceptible en los planteos de la Conferencia de Tokio. Pero por otra parte no cabe ni caracterizar ni convertir este momento crítico en una etapa de enfrentamiento de ideologías en estéril discusión, sino de búsqueda plural, compartida y solidaria.

III. POSIBLES PERSPECTIVAS EN EDUCACION DE ADULTOS

En el momento actual coexisten una serie de líneas de acción que con el transcurso del tiempo pueden operar hacia un hipotético cuarto momento que se abra a un sistema plural, abierto y múltiple. Sus posibles modalidades serían la educación abierta, las experiencias de la "ciudad educativa", educación para adultos por vías no convencionales (correspondencia, radio, TV, entre otras), la acción de un nuevo profesional de la educación en el escenario de la educación de adultos: el animador o promotor, como ya anticipó la Conferenia Internacional de Tokio. No se trata más que de hipótesis pero cabría ubicar en los umbrales de este momento no llegado, el Plan de la Open University (1967), el Informe de la Comisión sobre Estudio No-Tradicional (1973), el Informe "Open Learning"

de la National Association of Educational Broadcasters (1961), el estudio "Aprender a Ser" de UNESCO (1972) y el estudio también de UNESCO (1975) "Open Learning". Finalmente a la Reunión Latinoamericana y del Caribe sobre Nuevas Formas de Educación Postsecundaria (Caracas, 1976), el Proyecto Multinacional Alberto Masferrer de Educación Integrada de Adultos (PREDE-OEA) y el Plan de Plazo Medio (UNESCO, Nairobi, 1976); como la división no es tajante, en cada momento hay anticipos de los siguientes momentos; es decir, estamos suponiendo que en esos documentos y actividades consiguientes hay elementos que el futuro desarrollaría.

Como se observa, el esquema de interpretación se ha adoptado no meramente para interpretar hacia atrás, cuanto para poder imaginar alguna línea hacia el futuro en caso de que se logre acertar con la dirección del proceso. Cada momento representa una línea de concepción de la educación de adultos, que origina estilos o líneas de acción congruentes. Al "sujeto carente" le corresponde una acción supletoria, al "adulto sustantivo" le corresponde una institución específica, a una etapa de transición crítica le corresponden intentos dispares y múltiples y enfrentados.

Cabe señalar además que, en América Latina, los países y las actividades de educación de adultos se encuentran en diferentes estadios o momentos (sea el primero, segundo o tercero) y que es preciso efectuar a toda la realidad como un bloque homogéneo e indiferenciado.

En rigor, son los países desarrollados del mundo los que se encuentran más puramente en el tercer momento de transición crítica y múltiple y apuntan hacia un cuarto momento. Pero esto no implica, en primer lugar, que todos deban estar forzosamente en el tercero; en segundo lugar, que el modo de estar en el tercero sea igual para todos. Ya es conocido que América Latina aportó al menos dos notas singulares al tercer estadio de la educación de adultos: las notas de toma de conciencia (como componente de la educación de adultos) y el cuestionamiento de la escolaridad como camino privilegiado para que todos alcancen una educación; parece razonable suponer que estas notas incidirán en el curso futuro de la educación de adultos o de la educación permanente.

Pero a los países de América Latina que siguen teniendo situaciones y exigencias propias de momentos anteriores (primero y segundo), hay que seguir brindándoles respuestas (más integradas, más orientadas, más críticas) pero todavía dentro del marco propio de su momento. No cabe ignorar esas situaciones o considerarlas históricamente superadas, pretendiendo ubicar todo el planteo de la educación de adultos únicamente en el tercer momento e impulsar imperativamente a todos a buscar el cuarto. A países con graves problemas de analfabe-

tismo aún pueden resultarles viables fórmulas del primer estadio. Por otra parte, el tercer momento (o línea de concepción) es un momento de transición que no es seguro que haya generado una solución específica para el analfabetismo, mientras que las campañas –modificadas– pueden todavía brindar resultados, y las escuelas primarias –desritualizadas– también.

Si es aceptado –como se ha sugerido en el presente trabajo– que nos encontramos en el tercer momento de la educación de adultos, multilineal, crítico y abierto, de la educación permanente en tanto tal, caracterizado por la bandera "que todos aprendan siempre y de toda la realidad", puede intentarse caracterizar una dirección ulterior, una hipotética línea de concepción que a su vez originaría líneas de acción. Esa línea incluiría algunos de los siguientes elementos o componentes del modelo (conservando notas de instancias anteriores en la medida en que es maduro conservar lo que sigue siendo aprovechable):

A) Parece válido elaborar más profundamente la distinción entre "institución" y "función" que analizó Gustavo Cirigliano (1969). Esta idea ya había sido recogida en las innovaciones de DINEA (Plan Experimental Multinacional de Educación de Adultos) cuando menciona la escuela-función; aparece en el estudio de Manuel Pereira López (1976). La Conferencia de Tokio expresaba en 1972: "la educación debe dejar de ser un proceso esencialmente formal para transformarse en un proceso funcional".

B) Esfuerzos tendientes más a constituir un sistema (programación o empleo inteligente de las experiencias) que estructuras fijas institucionales. Un sistema puede utilizar concertadamente lo existente sin duplicar la realidad. Ello implica integración y no multiplicación de nuevas modalidades; permite reintegración, reunión y convergencia de esfuerzos y no seguir diferenciando analíticamente cada vez más acciones, en una actitud de paulatina desagregación y diferenciación. En la medida en que la "vida" opera como modelo de ese estadio, la vida tiende más a sintetizar y globalizar experiencias que a diferenciarlas. En la vida diaria el acto de comer es a la vez biológico, social, económico, y hasta puede tener notas religiosas. La actitud analítica –del segundo momento– tiende a separar esos aspectos. La alfabetización, tratada aisladamente, analíticamente, fue precisamente cuestionada, exigiéndose que se la colocara en un contexto más amplio de experiencias.

C) Parece viable constituir un sistema si se apela al "efecto educativo secundario" de toda institución (que se halla tanto en Dewey como en otros autores). Es equivalente, en general, a la idea de potencial educativo de la realidad o de la sociedad.

D) Lo que la educación abierta intenta en la actualidad es devolver a la

realidad social el poder educador del que estuvo siendo privada paulatinamente por el avance de las instituciones escolares. Una de las modalidades institucionales con notoria posibilidad educadora es el trabajo. "La educación de adultos debe penetrar en la sociedad, fundiéndose con el trabajo y las actividades recreativas y cívicas."

E) Parece legítimo intentar ponerle contenido latinoamericano a la educación permanente, liberándola de lo que pueda tener de concepto transferido de otra situación. Algunos autores han llamado la atención sobre el hecho de que la idea o el enfoque de educación permanente ha prendido poco en los países en desarrollo (varios autores citan como prueba el origen de la bibliografía sobre el tema).

F) Es pensable cambiar la cualidad de las instituciones para cambiar la cualidad de las experiencias (que son los agentes activos de la educación) sin necesidad de caer en que la única alternativa sea crear nuevas instituciones.

G) Si un problema no es resuelto por una ciencia, sino por varias, no parece fructífero seguir subdividiendo ciencias y saberes sino integrarlos en torno a problemas humanos. Un problema tampoco es resuelto por una institución, sino por varias (algunas de estas ideas ya aparecieron en la Reunión Preparatoria de la III Conferencia de UNESCO, reunión celebrada en Buenos Aires en 1971). Es posible utilizar el potencial educativo de la realidad si ésta es concebida más como un sistema de relaciones que como un aglomerado de instituciones aisladas, cristalizadas e incomunicadas. Si un cine es sólo un cine nunca podrá ser utilizado su potencial educativo. Lo que se ha dicho del cine es extensible a la escuela, el hospital, la iglesia (que tradicionalmente ha sido la institución más múltiple) o la vivienda. Las necesidades de los hombres han de reorganizar el potencial educativo de las instituciones.

H) En América Latina cabe redefinir el término "problema" como una necesidad social o popular (salud, cultura, vivienda, trabajo, alimentación) útil en función de un proyecto de vida, dentro de una constelación de valores, y que se encuentra bloqueada u obstaculizada. No es la consideración habitual de una simple carencia de artefactos, productos, objetos o tecnologías, o la ausencia de ciertos conocimientos o técnicas. La idea de resolver un problema cambia entonces un tanto de sentido. Así, resultará distinto planificar partiendo de la necesidad que partiendo del producto. Si la educación es pensada como la posibilidad de tener experiencias (que resuelven problemas de la gente en un cuadro de valores socialmente deseables) la planificación será distinta a la de aquella educación concebida como el uso de textos o el manejo de aparatos o el dominio de ciertas técnicas por sí mismas.

En síntesis, la dirección del marco teórico que se describe podría formularse así: "educar para resolver problemas a través de las experiencias ocurridas sobre la base de la concertación de los potenciales educativos de las instituciones cotidianas indispensables y habituales". Se trataría más bien de sistematizar una acción interinstitucional, sin crear nuevas instituciones intermedias de tipo específicamente educativo. La Educación Permanente y Abierta resultaría una acción concertada interinstitucionalmente. En Nairobi, la UNESCO se refiere a una "Agencia de Servicios" que no efectúa enseñanzas directas.

I) Las acciones interconectadas de las instituciones básicas (familia, trabajo, iglesia, barrio), exigirían un nuevo personaje o actor: "el coordinador de los efectos educativos secundarios de las instituciones". El educador ha sido siempre –Dewey lo desarrolló– alguien que no enseña directamente sino el organizador de un medio ambiente que posibilita tener experiencias. Ser coordinador de efectos educativos secundarios es ser capaz de concertar las influencias de las instituciones existentes para crear u organizar un nuevo medio ambiente capaz de permitir la obtención de nuevas experiencias educativas. Es lo que habría de ser un "especialista en educación abierta", lo que en la Conferencia de Tokio se llamó "organizador o animador profesional", "animador social", u "organizador de estudios ambulantes". Ese personaje sería el requerido en las "agencias de servicios" que brindaron información, investigación, etc.

J) Ese nuevo personaje (coordinador, animador, educador abierto) requerirá contar con una metodología de planificación, vinculada más bien a una microplanificación, que posibilite la autoprogramación grupal e individual. En la planificación educacional se han recorrido las siguientes etapas: planificación según demanda social, planificación según costo-beneficio, planificación según recursos humanos, planificación según comparaciones internacionales; tales etapas han sido críticamente juzgadas y ahora se postula la microplanificación o planificación de base (Chongs., 1976, *mimeo*). Pero las planificaciones no se descartan entre sí. Si se diferencian tres elementos con potencial educativo: 1) Los grupos sociales (familia, barrio, club); 2) Instituciones (trabajo, gremio, hospital, escuela) y 3) Acciones sistematizables (radio, diarios, revistas, TV, cine); para el primer elemento resulta pertinente la microplanificación; para el segundo, tanto la macro como la micro, mientras que las acciones sistematizables parecen, en principio, más susceptibles de macroplanificación.

K) La metodología de ese nuevo actor ha de incluir la posibilidad de detectar eficazmente las fuentes reales en que se expresa el efecto educativo secundario (en radio, revistas, trabajo, vida familiar, etc.). Puede resultar extraño que se hable de un nuevo personaje o actor. Las culturas, de acuerdo con sus valores,

privilegian actores y modos de acción. Al pueblo hebreo lo educaban los profetas (personaje entonces habitual y que hoy no lo es), o a la cristiandad de los primeros siglos la orientaban los santos padres; siempre es posible imaginar nuevos actores en el escenario de la historia humana. Y la América Latina también aportará los suyos.

L) En el caso específico de América Latina, una línea que no puede posponerse es la vinculada con el trabajo. En la medida en que el trabajo es el verdadero solucionador de los problemas, es un instrumento del que no cabe prescindir. La realidad se transforma por el trabajo. La educación permanente o abierta de América Latina es la educación integrada de adultos, y se vincula con el trabajo a través o bajo la forma de la necesidad social. Si el hombre latinoamericano carece de trabajo (o sea no puede resolver problemas) es infructuosa toda acción educativa sobre él: vano es adquirir saber sin tener trabajo en América Latina. El trabajo, en cambio, al par que es resolutor, es el verdadero medio ambiente para las experiencias educativas que, concertadas, permiten programar una continuidad de crecimiento, tanto personal como social.

IV. CONCLUSION

Lo anterior no implica abandonar ofertas específicas de conocimiento a través de instituciones escolares o programas educativos ya existentes y que han probado ser eficaces (Zavetti, 1975). Insistimos en que parecería poco realista y poco maduro creer que hay que instalarse sólo en un momento o empezar todo desde cero. Se trata de conservar lo que funciona de los momentos anteriores, pero a la vez de llevar más adelante la dirección del proceso. Es posible crear redes de personas dispuestas a enseñar y utilizar, por ejemplo, sistemas abiertos de educación en sindicatos y empresas.[5]

Finalizando, si el lema del tercer momento es "no sólo aprender toda la vida, sino que todos aprendan de todos, de toda la realidad", la tarea por venir consiste en facilitar no sólo que todos aprendan, sino que todos puedan enseñar. ¿Cómo lograr eso? ¿Cómo hacer posible que toda la realidad enseñe?: rescatando y concertando el poder educativo de las instituciones; una línea, pues, de

[5] Obsérvese al respecto la validez que han adquirido en el tiempo las experiencias que se iniciaron en Argentina a partir de 1970: Centros Móviles de Promoción Profesional Popular, DINEA-OEA-CEMUL, Buenos Aires, Argentina, 1971, y Centros Educativos de Nivel Secundario, DINEA-OEA-CEMUL, Buenos Aires, Argentina, 1971.

educación permanente o abierta para América Latina —no la única, pero al menos una posible— es la educación del trabajador a partir del trabajo mismo, entendiéndolo como la resolución de un problema social y no una mera actividad derivada linealmente del progreso en máquinas o artefactos.

El presente trabajo aspira a ser analizado, discutido, complementado o descartado por los organismos y los estudiosos de la educación de adultos, y se ofrece como tema de discusión porque es propia de este tercer momento la búsqueda de marcos referenciales.

BIBLIOGRAFIA

Adam, Félix
1970, *Andragogia,* Caracas.

Agulla, Juan Carlos
Educación, Sociedad y Cambio Social, Kapeluz, Buenos Aires, 1973.

Bruera, Ricardo P.
Educación Permanente. Universidad Nacional de Luján (mimeo). Luján, 1974.

Castronuovo, Pascual C.
"Consideraciones para una Educación entre Adultos". *Boletín Educación de Adultos.* Año I, No. 1, pp. 23-29. Santiago, Chile.

Cirigliano, Gustavo.
___*El Proyecto Argentino.* Editorial Pleamar, Buenos Aires, Argentina, 1973.
___*Educación y Futuro.* Editorial Columba, Buenos Aires, Argentina, 1973.
Educación y Política. Editorial Librería del Colegio, Buenos Aires, Argen-
___tina, 1975.
Jucio a la Escuela, Editorial Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1973.

DINEA-OEA
Reunión Técnica de Directores de Programas Nacionales de Educación de Adultos de América Latina. Centro Multinacional de Educación de Adultos,
___Informe Final, Buenos Aires, 8-12 junio, 1970, edición mimeografiada.
Centro Multinacional de Educación de Adultos: *Plan Experimental Multinacional de Educación de Adultos,* Buenos Aires, Argentina, 1971 (Contiene los informes finales de la Reunión Técnica de Directores de Programas Nacionales de Educación de Adultos, pp. 11-19 y del Seminario Nacional sobre Educación Permanente, pp. 20-27.)

Dewey, J.
Democracia y Educación. Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina, 1966.

Franco, Fausto
El Hombre: Construcción Progresiva. Editorial Marsiega, Madrid, España, 1973.
Furter, Pierre
Educación y Reflexión. Editorial Tierra Nueva, Buenos Aires, Argentina, 1972.
International Council for Adult Education
Convergence, An International Journal of Adult Education. vol. X, No. 2, Toronto, 1977.
Kidd, J.R.
How Adults Learn. Association Press, New York, 1959.
Leon, Antoine
Psicopedagogía de los Adultos. Editorial Siglo XXI. México, 1973.
Lengrand, Paul
Introducción a la Educación Permanente. TEIDE-UNESCO. Barcelona, 1973.
Ludojoski, Roque
Andragogia o Educación del Adulto. Editorial Guadalupe, Buenos Aires, Argentina, 1972. Universidad Nacional de Luján (mimeo). *Problemática de la Educación del Adulto.* Luján, 1974. *¿Qué es Ser Adulto?* Universidad Nacional de Luján (mimeo), Luján, 1975.
Manganiello, Ethel M.
La Educación y sus fundamentos, Librería del Colegio, Buenos Aires, Argentina, 1975. *La Pedagogía Argentina en la Encrucijada.* Librería del Colegio, Buenos Aires, Argentina, 1973.
OEA-PREDE
Estudios de Base, Educación de Adultos. Informe mimeografiado, Washington, D.C., 1972.
____
Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (mimeo), Washington, D.C., 1974.
OEA-CIECC
Proyecto Multinacional Alberto Masferrer de Educación Integrada de Adultos (versión final), CIE doc. 152, Washington, D.C., 1976.
OEA-CEPCIECC
Proyecto Multinacional Alberto Masferrer de Educación Integrada de Adultos (versión final), CEPCIECC/doc. 340, rev. 1, corr. 1, Washington, D.C., 1976.
OEA-CIECC
Estudio de Base del FEMCIECC. Primera y Segunda Partes. CIECC doc. 8, Washington, D.C., 1976.
OCERIN, R.
"El Tiempo en la Educación Permanente". *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas.* Año II, No. 8, pp. 19-33. Buenos Aires, Argentina, 1976.

Ortega y Gasset, José
El tema de Nuestro Tiempo. Editorial Espasa Calpe, Madrid, 1963. *En Torno a Galileo. Revista de Occidente, Madrid, 1964. La Historia como Sistema.* Editorial Espasa Calpe, Madrid, 1964.
Paldao, Carlos E.
Hipótesis Interpretativa para la Educación de Adultos en América Latina (multicopiado). UNBA-FF y L., Buenos Aires, Argentina, 1975.
Pro, Diego
Periodización y Caracterización de la Historia del Pensamiento Filosófico Argentino. Cuaderno I, pp. 143-184. Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 1973.
Sarubbi, Mario
La Educación Permanente. CENDIE, Buenos Aires, Argentina, 1975.
Sarramona, Jaime
Co-gestión en la Escuela. CEAC, Barcelona, 1975. *La Educación: Constantes y Problemática Actual.* CEAC, Barcelona, 1976.
UNESCO: Retrospective Internationale
L'Education des Adultes. Montreal, Ca. 1960-Tokio, 1972. París, 1972. Doc. 4.
———
L'Education des Adultes dans le contes de l'Education Permanente. París, 1972. Doc. 5.
———
Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Informe Final, Tokio, 25 julio-7 agosto, 1972.
———
Proyecto de Plan a Plazo Medio, 1977-1982, Conferencia General. Nairobi, 1976. Doc. 19-C/4.
———
(Edgar Faure y otros): *Aprender a Ser.* Madrid, Alianza Editorial, 1974.
———
(Norman MacKensie y otros). *Systems and Problems in Postsecondary Education,* París, 1975.
Verner, Coolie y Booth, Alan
Educación de Adultos. Editorial Troquel, Buenos Aires, Argentina, 1971.

LA EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA EN LA DECADA DE LOS OCHENTA: SITUACION Y PERSPECTIVAS*

César Picón Espinoza

I. EL DIFICIL CAMINO EN LA CONSTRUCCION DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACION DE ADULTOS**

En mayor o menor medida, en los países de la región, se tiene la percepción de que la educación de adultos es un subsistema del sistema nacional de educación y de que éste, a su vez, es un subsistema del sistema social.

Esta línea de percepción caracterizaría a un sistema: a) la existencia de ciertos elementos; b) la interrelación e interdependencia de dichos elementos; c) la articulación y canalización de tales elementos para el logro de objetivos y metas comunes, definidos dentro de un marco totalizador y d) la estructura organizativa común que da cohesión a tales elementos. Si aplicamos todo esto al campo de la educación de adultos, es evidente que ésta tiene todas las condiciones y características para constituir, por sí misma, un sistema, y ser concurrentemente un subsistema del sistema nacional de educación.

Hasta aquí, el panorama general de interpretación del enfoque sistemático de la educación de adultos en la región es más o menos claro. ¿Cómo se agrupan o categorizan tales elementos y cuál es su participación en la marcha general del desarrollo de la educación de adultos? Aquí comienzan las dificultades. Sin embargo, puede adelantarse una propuesta inicial de categorización de elementos del sistema de educación de adultos, que sería la siguiente:

* Parte de un trabajo más amplio preparado por el autor en CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México. Mayo de 1980.

** La perspectiva personal aquí expresada no compromete en ningún sentido la posición que sustenta y que puede hacer propia más adelante la institución donde el autor presta sus servicios.

1. elementos de definición del sistema: objetivos, políticas, estrategias, estructura organizativa;

2. elementos básicos de apoyo o subsistemas: tecnología educativa, formación y capacitación de personal, investigación, planeamiento y desarrollo educativo; recursos, apoyo logístico;

3. elementos de participación en el sistema: participantes propiamente dichos, comunidades y organizaciones de base, organismos gubernamentales y organismos no gubernamentales;

4. elementos de carácter programático, a nivel de opciones y acciones educativas: alfabetización, educación básica, educación profesional, capacitación, y

5. elementos-formas del sistema: educación formal, educación no formal y educación informal.

Teniendo un panorama general de lo que pudiera ser caracterizado como un sistema de educación de adultos, surge una inquietud fundamental: ¿constituye realmente la educación de adultos en América Latina un sistema? Nuestra opinión es que tal sistema está en proceso de internalización y de una gradual conformación. Veamos esto con algún detalle:

1. Cuando se habla de educación de adultos, la reacción más o menos generalizada consiste en asociarla con las acciones educativas que están a cargo de un órgano de los ministerios o secretarías de educación y que genéricamente responden a las nomenclaturas de direcciones nacionales, direcciones generales, departamentos o unidades de educación de adultos. El nivel de percepción es obvio: es el ministerio o secretaría de educación el que se encarga del desarrollo educativo de la sociedad nacional y el que cuenta con una dependencia que se encarga exclusivamente del desarrollo de la educación de adultos. En la línea de esta percepción, la educación de adultos resulta ser una tarea monopólica del Estado a través del ministerio de educación; y el sistema de educación de adultos vendría a ser la articulación y coherencia de la participación de los distintos órganos del mencionado ministerio, que en forma directa o indirecta tienen que ver con acciones educativas de la población adulta.

2. Otra reacción puede ser la siguiente: la educación de adultos es algo que hace el ministerio o secretaría de educación, pero no exclusivamente, pues es una tarea que también es ejecutada por los diferentes organismos del aparato estatal. Ello significa que hay un conjunto de dependencias gubernamentales que promueven y ejecutan acciones de educación de adultos, en coordinación con la dependencia pertinente del ministerio o secretaría de educación. En tal perspectiva, el sistema de educación de adultos comprende el conjunto de acciones que

los organismos del aparato estatal ejecutan en beneficio de los distintos grupos que conforman la sociedad global.

3. Una reacción menos generalizada puede ser ésta: la educación de adultos es un quehacer fundamentalmente social y sólo tiene sentido cuando emerge en el contexto de una realidad concreta y alcanza, por tanto, a un grupo humano concreto. De ahí que la educación de adultos sea una tarea de las comunidades de base y de sus instituciones intermedias, quienes contarían para su desarrollo con el apoyo y la participación de organismos gubernamentales y no gubernamentales. En esta perspectiva, el sistema de educación de adultos comprende las acciones educativas generadas por las comunidades de base y sus instituciones intermedias, a las que se suman, en términos de promoción y apoyo, las acciones educativas del ministerio o secretaría de educación y de los otros órganos del aparato estatal.

Los tres niveles de percepción de lo que es un sistema de educación de adultos, anteriormente referidos, configuran desde el punto de vista de sus elementos-participantes, un panorama "situacional" difuso en términos de internalización de lo que realmente comprende el sistema nacional de educación de adultos. La menor o mayor amplitud de enfoque, es un factor limitativo o potencialmente multiplicador, según sea el nivel de percepción que se tenga acerca de la cobertura del sistema nacional de educación de adultos. Hay experiencias históricas concretas en la región que muestran suficientemente el hecho de que, por su naturaleza y características, la educación de adultos es un sistema de cobertura amplia cuyo sustento básico es la participación organizada de la comunidad y el apoyo articulado y coherente del conjunto de entidades gubernamentales y no gubernamentales en el marco del proyecto nacional respectivo, en cuanto explicación ideológica de un país en un determinado momento histórico. Hemos expresado que, además de la dificultad de internalización del sistema de educación de adultos, éste se encuentra en un estado de conformación gradual, con ritmos variables de intensidad en atención a las circunstancias nacionales correspondientes. Algunas situaciones como la que a continuación se presenta, ilustran tal afirmación.

En algunos casos, no están claramente precisados los elementos de definición del sistema (objetivos, políticas, estrategias, estructura organizativa), sino que hay una asimilación no selectiva de la bibliografía convencional que está diseminada en la comunidad internacional y que se incorpora a las propuestas nacionales en términos de objetivos, políticas, estrategias y estructura organizativa de la educación de adultos, pero sin hacer una adaptación creativa o, mejor aún, sin intentar una respuesta auténtica y comprometida no sujeta a las modas

internacionales ni a las posturas convencionales. Estos elementos constituyen las "reglas del juego" del sistema y, por tanto, no pueden ser establecidos en un plano retórico de eufemismos nacionales y/o internacionales. Aquí es donde puede advertirse, en algunos casos nacionales, el nivel de vacío en términos de percepción general del sentido y alcances de la educación de adultos y de una carencia sustantiva de compromiso social con los respectivos pueblos.

En lo concerniente a los subsistemas de apoyo del sistema de educación de adultos hay, en términos generales, algunas carencias fundamentales:

A) En materia de tecnología educativa

Más allá de la eficacia y eficiencia del sistema, parece ser que el camino recorrido en la búsqueda de respuestas tecnológicas propias es insuficiente, pero hay indicios alentadores que nos llevan a un optimismo realista. La razón de tal optimismo es la evidencia de que existe en América Latina un conjunto heterogéneo de realizaciones tecnológicas a nivel micro, poco conocidas y cuyo acento se da en la línea de respuestas educativas no convencionales, vía educación no escolarizada, educación popular, educación de adultos como elemento animador del desarrollo educativo global de una determinada comunidad o grupo humano, educación abierta a través de sus distintas modalidades, una de las cuales es la educación a distancia, educación inicial cuyo componente significativo resulta ser la acción educativa con los adultos, y así sucesivamente.

La tecnología aplicada a la educación de adultos, como ya se refirió anteriormente, comprende los siguientes elementos principales: currícula, métodos y técnicas, material educativo, instrumentos auxiliares del proceso educativo y evaluación. Esta concepción operacional de la tecnología educativa, centra la preocupación de los países en el proceso metodológico ajustado a las características y potencialidades de cada realidad nacional, con miras a estimular la creatividad que permita generar técnicas, establecer alternativas óptimas y formular respuestas concretas en la línea de las necesidades y expectativas nacionales y de los participantes de los programas, teniendo como referencia para el efecto el patrimonio científico y tecnológico de la comunidad internacional, dentro del principio de la asimilación selectiva de los bienes de la cultura.

En relación con lo referido anteriormente, se están localizando las tareas del quehacer tecnológico aplicado a la educación de adultos en los niveles de tecnología avanzada, intermedia y artesanal, de acuerdo con las diversas situaciones que se dan en cada realidad nacional. América Latina va aprendiendo por su propia experiencia histórica que las respuestas tecnológicas tienen que ser propias,

haciendo uso para tal efecto de la acumulación del saber científico-tecnológico de la humanidad y de su genuina potencialidad creadora y transformadora en los distintos dominios de la cultura.

B) En lo relativo a la formación y capacitación de personal

Se van definiendo, cada vez más específicamente, políticas y estrategias en materia de desarrollo de personal para las acciones de educación de adultos. La tendencia general es que la composición de tal personal no debe reducirse a los profesionales de la educación sino que debe partir de bases de conformación multidisciplinaria y de diversas actividades humanas, en razón de la naturaleza de la educación de adultos.

En cuanto se refiere a los niveles, las políticas y estrategias respectivas, se van caracterizando de la siguiente forma: nivel de cuadros de personal dirigente o de conducción, nivel técnico, nivel medio y nivel de base. En general, las políticas y estrategias se refieren a la atención de los distintos niveles, pero según las circunstancias nacionales particulares acentúan su atención a un nivel determinado. Esta situación debe ser tomada en cuenta por los organismos internacionales que apoyan el desarrollo regional de la educación de adultos, pues los países tienen necesidades diversas en el campo de la formación y capacitación de recursos humanos.

Otro aspecto muy importante, en relación con la problemática en cuestión es la tendencia gradual de las universidades a participar en el campo de la formación y capacitación de recursos humanos. Actualmente no son muchos los programas universitarios destinados a la formación a nivel de licenciatura y de postgrado en el campo de la educación de adultos, pero los pocos existentes son muestra evidente de la tendencia a considerar que la universidad latinoamericana tiene en este campo una función que cumplir y que es un reto inmediato y mediato.

Los países latinoamericanos van tomando conciencia acerca de la necesidad de desarrollar una acción permanente de formación y capacitación de recursos humanos, por considerar que se trata de un subsistema fundamental que permite movilizar la energía social, en el universo de la pluralidad cultural y política de la región, en beneficio de las acciones de educación de adultos.

C) En el campo de investigación, planeamiento y desarrollo educativo

Se advierte una tendencia generalizada al enfoque metodológico participati-

vo, con especial incidencia en el servicio educativo a los grupos sociales marginados. Estos tres elementos se van caracterizando cada vez más como parte de un proceso en el cual la población cumple una función protagónica y las instituciones y el personal técnico y docente una función promocional y de apoyo. Es evidente que las experiencias más significativas se dan a nivel de investigación, el planeamiento y el desarrollo educativo a nivel micro, como procesos que conviene profundizar con enfoques estratégicos diversificados, en atención a la pluralidad situacional de la región.

D) La participación como componente-eje de las acciones de educación de adultos:

Teniendo como referencia los elementos de participación en el sistema (participantes propiamente dichos, comunidades y organizaciones de base, organismos gubernamentales y organismos no gubernamentales) el panorama es variado y sus enfoques dependen del mayor o menor grado en que la educación de adultos sea asumida como una tarea nacional, en el sentido de una responsabilidad social.

La participación de la comunidad nacional en los programas y servicios de educación de adultos está todavía en una etapa inicial, si bien en algunos casos hay ciertas realizaciones alentadoras. Posiblemente la experiencia más significativa consista en que a nivel administrativo se trata de institucionalizar mecanismos de representatividad y participación no sólo de los maestros y padres de familia, sino de las diferentes organizaciones de la comunidad, de las organizaciones laborales y de los propios estudiantes. De acuerdo con los diversos enfoques políticos de los países y el grado de intensificación de sus reformas e innovaciones en el campo educativo, tales mecanismos tienen características específicas. Sin embargo, se advierte un consenso en el sentido de que la educación ya no es un servicio que tenga que ser orientado y conducido exclusivamente por funcionarios, administradores y maestros.

Las diferencias de enfoque radican en el grado de mayor o menor gravitación de las organizaciones de base y de las organizaciones laborales en las decisiones relativas a la gestión, ejecución y evaluación de los servicios educativos en general y de los servicios de educación en particular.

La participación en la educación de adultos todavía no se da en forma efectiva en todas y cada una de las fases del ciclo orgánico de la administración de los programas de educación de adultos, esto es: investigación, planeamiento, organización, ejecución, supervisión, evaluación y seguimiento y coordinación. El reto consiste en encontrar mecanismos y formas que permitan captar el esfuerzo,

la iniciativa, la experiencia, los conocimientos, el juicio crítico de los miembros de una comunidad frente a una tarea común; que la sientan suya y que se sepan solidariamente responsables de ella, dentro del marco de definiciones políticas concretas.

A nivel de profundización, en relación con los elementos de participación, nos referiremos a la problemática de la participación de los organismos no gubernamentales en el desarrollo de la educación de adultos, por considerar que tal elemento no ha merecido una adecuada consideración hasta el momento en la estrategia global de desarrollo de la educación de adultos en la región.

En los últimos años, es un hecho concreto, en América Latina, que los diferentes tipos de organismos no gubernamentales –con enfoques, modalidades y grados de énfasis diversos– están participando en el desarrollo de la educación de adultos. A este respecto, consideramos importante hacer los siguientes señalamientos:

1. Las entidades no gubernamentales van progresivamente tomando conciencia de su responsabilidad educativa

Durante un largo tiempo, en América Latina, la educación fue concebida como responsabilidad exclusiva de los ministerios o secretarías de educación, de los educadores profesionales y de las instituciones educativas. Esta concepción determinó un proceso de institucionalización vigorosa de la educación y la firme creencia social de que quien no asistía a la institución educativa –llámese escuela, colegio o universidad– no se estaba educando propiamente. Había, pues, una suerte de monopolio de la educación. De acuerdo con tal concepción, ciertas instituciones y personas tenían el poder de educar; otras instituciones y personas no tenían el poder de educar. Consecuentemente, para educarse debía uno ingresar a esta especie de club privado, pues de no ser así resultaba excluido de las posibilidades de aprendizaje.

Como sabemos, esta concepción ha ido evolucionando y hoy en día resultaría difícil que alguien pudiera sostenerla. En efecto, la educación es concebida ahora en un sentido muy amplio: ya no se cree que toda la educación es una tarea de monopolio de determinadas instituciones o personas. Hay unas acciones que necesariamente deben desarrollarse por medio de determinadas instituciones y personas, pero hay muchas otras que se generan y desarrollan a través de otros elementos.

La educación como concepción y praxis se caracteriza como una responsabilidad comunitaria; como una empresa esencial e inherente al proyecto de vida

del ser humano individual y social a lo largo de toda su existencia; como un vehículo de transmisión cultural, de recreación y generación de nuevas expresiones de cultura; como servicio fundamental orientado al desarrollo integral de los pueblos y a la búsqueda de su constante cambio en relación con los propósitos últimos del destino de la sociedad nacional a la cual sirve; como propulsor de la humanización del hombre; como elemento fundamental para cimentar la paz, la solidaridad y la comprensión, a nivel nacional e internacional.

Si por educación entendemos todo lo anteriormente señalado, es obvio que ha rebasado históricamente los linderos de su perfil monopólico anterior. Así se ha comprendido progresivamente, en América Latina, dentro de la concepción internacional de la educación permanente. Tal internalización de concepción, por lo menos a un nivel de intención teórica, alcanza igualmente a las entidades no gubernamentales. La educación, por tanto, se ha convertido gradualmente "en un tarea de todos", en una responsabilidad de la comunidad nacional y de la comunidad internacional.

2. *Participación desarticulada de las entidades no gubernamentales en el desarrollo nacional de la educación de adultos*

Está de moda, en los países latinoamericanos, la concepción general de la educación permanente. Se habla y se escribe mucho sobre este particular. Hay una suerte de rito en el uso obligado de la nomenclatura formal en los discursos oficiales, en los planes nacionales de desarrollo educativo, en los proyectos de educación de adultos. Sin embargo, son aislados los casos nacionales en los que se ha definido o está en proceso de definición una estrategia nacional concreta para llevar adelante, en forma orgánica y coherente, la concepción de la educación permanente, dentro de cuyo contexto se desarrolle la educación de adultos.

La bibliografía nacional e internacional es pródiga en referencias de carácter teórico-general sobre la materia. Hay, sin embargo, un vacío profundo y significativo en términos de experiencias específicas y de respuestas concretas a nivel estratégico y operacional. Esta situación genera una desorientación y una desarticulación del esfuerzo educativo global que hacen nuestras sociedades nacionales.

Las entidades no gubernamentales en relación con el desarrollo específico de la educación de adultos encuentran que no hay en todos los casos definición de políticas y estrategias nacionales que permitan encauzar su esfuerzo. Por parte de las entidades no gubernamentales tampoco se puede apreciar en forma significativa una voluntad de integrarse orgánicamente al esfuerzo educativo na-

cional. Tiene un prejuicio acentuado sobre "la capacidad empresarial del Estado", un deseo de preservar su autonomía, dentro de la concepción de "empresa privada"; y la creencia, no siempre justificada, de que integrarse al esfuerzo estatal significa burocratización y rutina; una percepción de que coordinación implica necesariamente subordinación administrativa y política; un temor de ser finalmente absorbidos por el gobierno en turno, históricamente centralista y estatista; y en no pocos casos, una insensibilidad y desconfianza en relación con el proyecto nacional vigente.

Las reacciones mencionadas y otras similares han generado históricamente en América Latina una serie de acciones desarticuladas de educación de adultos, a cargo de las entidades no gubernamentales, que están al margen del programa nacional del desarrollo de la educación de adultos.

3. Distorsión de la capacitación laboral

Las entidades no gubernamentales, particularmente asociadas al desarrollo económico de los países latinoamericanos, han promovido una serie de acciones educativas conocidas con el nombre de "capacitación laboral o técnica". A falta de políticas y estrategias nacionales, y también debido a la falta de decisión y energía por parte de los organismos responsables del aparato estatal, tales entidades, en su preocupación por contribuir al aumento de la producción y de la productividad, comenzaron a desarrollar acciones de capacitación de los trabajadores en una perspectiva completamente unilateral.

El énfasis de dichas acciones de capacitación fue —y en no pocos casos nacionales todavía es— la adquisición de habilidades y destrezas para el ejercicio eficiente de una ocupación determinada. En esta perspectiva, no importa atender a los otros componentes esenciales de una acción realmente educativa de los trabajadores. Interesa única y exclusivamente el aspecto instrumental, que no genera necesariamente la capacidad creativa, reflexiva, crítica y participativa de los trabajadores; no genera compromiso con las propias potencialidades de autorrealización y autodesarrollo en el trabajador; no procura al trabajador herramientas para su propio aprendizaje permanente, no posibilita su realización como persona, como padre de familia, como elemento de producción, como miembro activo y consciente de su responsabilidad en la determinación del destino nacional.

La capacitación laboral o técnica, así concebida, ha sido y es históricamente un elemento de alienación de nuestras sociedades nacionales. Contribuye a la insurgencia del "bárbaro tecnificado"; contribuye a la deshumanización del hombre; es una expresión concreta del concepto y praxis de una educación unilate-

ral, tanto o más grave que la educación intelectualista y academicista tradicional.

En estos últimos años, ha habido una tendencia significativa a superar la situación problemática referida. En la medida en que la educación del trabajador, dentro del marco de la educación de adultos, se ha ido definiendo con claridad y precisión, y en la medida en que los países han establecido políticas y estrategias concretas sobre el particular, se ha advertido una reacción positiva de las entidades no gubernamentales. La respuesta más caracterizada a tal situación ha sido la capacitación integral del trabajador, dentro de cuyo alcance el componente de su instrumentación laboral es relevante, pero de ningún modo exclusivo ni excluyente.

4. Las formas organizativas actuales no permiten una adecuada comunicación de experiencias en el campo de la educación de adultos

En América Latina, las diversas entidades no gubernamentales no están organizadas a nivel nacional. Hay, en forma más o menos generalizada, ciertas formas organizativas por áreas de actividad, pero no hay una estructura organizativa a nivel nacional que agrupe a los diversos tipos de entidades no gubernamentales, particularmente en relación con su participación en el desarrollo de la educación de adultos.

La situación señalada obedece al hecho de que el vigoroso proceso de institucionalización educativa alcanza, básicamente, a los elementos del ámbito esencialmente escolar. Como durante un largo tiempo no hubo conciencia del extraordinario potencial educativo de la comunidad, no se prestó debida atención al conjunto de actividades educativas que se iban generando en las comunidades locales por una serie de entidades no gubernamentales.

Lo anteriormente referido determinó que dichas entidades no pudieran actuar conjuntamente y desaprovecharan, de este modo, las ricas posibilidades de comunicación entre ellas y de comunicación con las correspondientes entidades del aparato estatal.

Esta situación de incomunicación no ha permitido analizar y divulgar una serie de experiencias sumamente interesantes y enriquecedoras en el campo de la educación de adultos, particularmente en el aspecto relativo a la tecnología educativa. En efecto, es particularmente importante la incursión de tales entidades en el vasto y sugerente campo de las formas no convencionales de educación de adultos. Estudiar, analizar y hacer una prospección de tales experiencias, requiere de formas organizativas, todavía no logradas hasta el momento, que per-

mitan promover una amplia comunicación entre las diversas entidades no gubernamentales del país y entre éstas y las entidades gubernamentales.

5. *Las legislaciones nacionales sobre educación de adultos no siempre definen, en forma clara y concreta, la participación de las entidades no gubernamentales en el desarrollo de la educación de adultos*

En la gran mayoría de los países latinoamericanos no hay una legislación orgánica sobre educación de adultos. Existen disposiciones normativas de carácter general, pero no constituyen un cuerpo formativo sólido que facilite la profundización de la educación de adultos, considerada ésta como componente indispensable del desarrollo cultural, político, social y económico del país respectivo.

En el marco de la situación señalada, sólo en casos aislados se puede percibir —a nivel normativo relevante— una caracterización clara de los alcances de la participación de las entidades no gubernamentales en el desarrollo de la educación de adultos.

Esta carencia de marco legal determina que dichas entidades, para realizar acciones educativas, deban, en no pocos casos, hacer una serie de trámites burocráticos ante las entidades pertinentes del aparato estatal para conseguir autorización correspondiente y el apoyo a su gestión educativa.

Por otro lado, la carencia señalada determina también en otros casos que las entidades no gubernamentales realicen acciones de educación de adultos que no siempre son compatibles con las políticas y estrategias nacionales en la materia y que, por tanto, sus esfuerzos resulten periféricos al programa nacional de educación de adultos.

Pero hay algo más grave todavía: dicha carencia determina que los esfuerzos educativos que hacen las entidades no gubernamentales se consideren esencialmente librados a la voluntad y a la buena disposición de tales entidades. De ahí que, a pesar de los avances significativos que hemos anotado acerca de la participación de las entidades no gubernamentales en el desarrollo de la educación de adultos, no todas ellas consideren las acciones educativas como componentes indispensables de sus planes institucionales respectivos.

6. *Las entidades no gubernamentales no hacen toda la inversión que debieran en relación con el desarrollo de la educación de adultos*

Todo lo que venimos refiriendo tiene una incidencia muy directa en la inver-

sión que las entidades no gubernamentales hacen especialmente en relación con el desarrollo de la educación de adultos. Hay algunas entidades que hacen una inversión educativa realmente significativa, pero al lado de ellas hay muchas otras que tienen disponibilidades presupuestales bastante limitadas para sus acciones de educación de adultos.

La situación referida puede explicarse por dos razones fundamentales:

i) A pesar de los avances considerables, en nuestros países todavía no se instrumentan medidas concretas para hacer de la educación de adultos un componente indispensable de las acciones del desarrollo integral de los pueblos, y
ii) Consecuentemente, los costos de educación no forman parte del costo general de operciones de las entidades no gubernamentales.

En la medida en que no se opere un cambio profundo a nivel nacional en relación con las situaciones señaladas, las entidades no gubernamentales no harán toda la inversión que debieran para el desarrollo de la educación de adultos.

E) Elementos programáticos a nivel de opciones y acciones educativas

Entre los elementos de carácter programático a nivel de acciones educativas se han mencionado las posibles opciones educativas destinadas a la población adulta. En varios países de la región se están cuestionando las opciones educativas genéricas que se ofrecen a la población adulta y que responden a las nomenclaturas anteriormente referidas. La tendencia que va emergiendo, como producto fundamental de los trabajos de campo, es que las opciones educativas tienen que ser necesariamente diversificadas y que su caracterización sólo es posible en relación con situaciones reales y concretas y con grupos humanos concretos. En tal sentido, dichas opciones educativas, podrán responder no sólo a nomenclaturas diferentes, sino lo que es más importante: a un perfil cualitativamente diferente de las opciones educativas convencionales. En palabras más directas: en tal perspectiva quizás la respuesta educativa para un grupo humano concreto de un determinado ámbito rural no sea la que ahora conocemos como alfabetización, por ejemplo, sino una opción educativa de mayor aliento que contenga uno o más elementos de la actualmente llamada alfabetización y que contenga elementos de otras opciones educativas.

A lo referido anteriormente, se agrega otro aspecto de contornos y proyecciones insospechadas. Teniendo como punto de partida la caracterización de opciones educativas cualitativamente diferentes y diversificadas en atención a situaciones y grupos humanos concretos, la tendencia que se va diseñando en el

horizonte de la región es el enfoque estratégico global del desarrollo educativo para todos los grupos de edad de un contexto específico, correspondiendo a la educación de adultos una función esencial de promoción y de enlace, en razón de su permanente vocación innovadora y transformadora.

F) La interrelación e interdependencia de las distintas formas de educación

En relación con los elementos-formas del sistema (educación formal, educación no formal y educación informal) es importante referir lo siguiente:

a) Durante un largo tiempo se pensó que la institución educativa tenía el carácter de una entidad monopólica de todo lo que significaba aprendizaje. En tal perspectiva, no cabía aprender fuera de la institución educativa. Teniendo ésta casi un carácter exclusivo y excluyente del aprendizaje, fue progresivamente haciendo rígida su estructura y desarrolló un estilo de trabajo que se ha dado en llamar la forma escolarizada. Dicha forma escolarizada supone la existencia de, por lo menos, los siguientes elementos: desarrollo de un determinado currículum; presencia y acción directa de educadores y educandos; vigencia de un determinado periodo de tiempo, debidamente calendarizado; desarrollo de las acciones educativas utilizando una infraestructura exclusivamente destinada a los procesos educativos.

Lo caracterizado anteriormente tiene, básicamente, las siguientes implicaciones:

i) Sólo hay educación cuando hay educadores profesionales y educandos, quienes mantienen relaciones directas entre sí.

ii) La familia y la sociedad no son elementos importantes en el aprendizaje del ser humano.

iii) Una institución educativa tiene una cantidad de estudiantes a quienes dedica toda su atención. No interesa el servicio extensivo que pueda prestar tal institución a los grupos humanos que están fuera de la escolaridad y que están comprendidos dentro del radio de su acción institucional.

iv) El aprendizaje se sujeta a un calendario escolar. No es posible iniciar o concluir el proceso de aprendizaje en cualquier momento del año.

v) No es posible concebir el uso de la infraestructura de la comunidad nacional y de sus diferentes instituciones para fines educativos. La

educación debe desarrollarse necesariamente en locales especialmente hechos para fines educativos que se denominan locales escolares.

b) Hay una educación no institucionalizada que es la que se da en el seno de la familia y de la sociedad y en cada momento de la vida humana, dentro de su respectivo contexto cultural. Esta es una educación sin flexibilidad y sin frontera, identificada con el proyecto de vida del ser humano individual y social, congruente básicamente —a pesar de sus contradicciones naturales— con el marco de la totalidad de la cultura; una educación que ha existido siempre, desde sus formás más elementales hasta las formas más complejas; una educación inherente a todo grupo humano, independientemente del grado de su desarrollo cultural, pero profundamente identificada con su respectivo perfil cultural; una educación que da continuidad orgánica al aprendizaje humano sin necesidad de intermedaiarios. *Esta es la educación informal.*

c) Entre la educación formal y la educación informal hay una forma intermedia de educación, que es la educación no formal. Esta incorporada la educación informal y conserva uno que otro elemento de la educación formal.
Es interesante a este respecto hacer un deslinde de los niveles de concepción de educación no formal en la perspectiva anglo-sajona y en la perspectiva latinoamericana. En la primera, educación no formal es genéricamente toda acción educativa realizada fuera de la institución educativa; en la segunda, educación no formal es un estilo o forma de educación que puede darse perfectamente en las instituciones educativas y/o fuera de ellas. En tal sentido, no interesa el lugar o la persona natural o jurídica que lo realiza, sino lo que importa es el modo o estilo en que se desarrolla.
En la perspectiva latinoamericana es cada vez más claro que las dos formas señaladas de educación (educación formal y educación no formal) no se excluyen sino que son complementarias, y que las posibilidades de su perfeccionamiento están en relación con su capacidad y permeabilidad de nutrirse de los contenidos de la "sabia" de cultura popular, en su visión de totalidad, que emerge de la educación informal.

II. ALGUNAS CONCLUSIONES

1. Se ha caminado un trecho significativo en materia de percepción del sentido y alcances de la educación de adultos. Sin embargo, la educación de adultos en América Latina todavía no es un componente real y efectivo del desarrollo integral de los países y es tenue su perfil como instrumento de liberación.

2. En la región se reconoce la potencialidad que tiene la educación de adultos como instrumento que contribuye a reducir las desigualdades sociales, pero en términos concretos son aisladas las experiencias exitosas sobre el particular.

3. La educación de adultos es un formidable recurso estratégico con que cuentan los países, particularmente en situaciones coyunturales de carácter estructural o institucional, y es un instrumento social de carácter multiplicador para la puesta en marcha de los proyectos nacionales correspondientes.

4. La educación de adultos en América Latina tiene, históricamente, una vocación de cambio. En las sociedades nacionales, en las que se van operando cambios sustanciales, la educación de adultos tiene un acento creativo y una gestión relevante en las correspondientes tareas nacionales de afirmación de la autenticidad cultural y de apoyo coherente y efectivo al proyecto nacional destinado a crear un nuevo ordenamiento social. Por el contrario, en las sociedades nacionales en las que no se operan cambios profundos, la educación de adultos deviene en estructuras más conservadoras y fosilizadas y en un instrumento de alienación y domesticación permanentes. Finalmente, se dan también casos en los que, dentro de la situación anteriormente referida, la educación de adultos puede tener aisladamente una vocación de transformación sustancial o por lo menos de modernización. En esos casos, los resultados son ciertamente limitados, pues tales intentos mueren por asfixia social y terminan por ser estigmatizados.

5. No puede afirmarse, en rigor, que existe un cuerpo de doctrina de educación de adultos en América Latina. Sin embargo, se ha tenido en la región un extraordinario desarrollo conceptual sobre aspectos teóricos y metodológicos, como resultado de experiencias concretas de personalidades, de equipos y de instituciones latinoamericanas, que han trascendido las fronteras regionales y cuyos aportes se han incorporado y se están incorporando al patrimonio cultural de la comunidad internacional.

6. Se va afirmando cada vez más en América Latina la tendencia a superar la dicotomía educación-trabajo, y de asociar significativamente a este binomio el elemento de empleo. Tal elemento es genéricamente considerado como un reto y un objetivo concreto a impulsar y lograr mediante las múltiples modalidades de formación y capacitación de recursos humanos para los empleos existentes, y para otros que se generan en la línea de proyectos de incidencia económico-social en respuesta a las necesidades sentidas de grupos humanos concretos en artiulación con el respectivo proyecto nacional.

7. En la década de los setenta, se ha seguido en América Latina un camino difícil en la construcción de los sistemas nacionales de educación de adultos. De hecho, la experiencia histórica demuestra, aunque por razones distintas según

cada situación nacional, la debilidad o carencia de sentido estratégico de los ministerios o secretarías de educación como cabezas del correspondiente sistema nacional de educación de adultos.

8. En el mismo sentido, a pesar de los esfuerzos realizados, todavía no se vislumbra en tal sistema una participación activa y vigorosa de las organizaciones de base y del conjunto de otras instituciones intermedias de las comunidades denominadas comúnmente organismos no gubernamentales. Hay contactos, acciones de colaboración y ejecución de algunas acciones conjuntas en relación con proyectos específicos. Sin embargo, ello dista de la existencia de úna coordinación real y efectiva entre los distintos elementos participantes en el sistema, en cuanto proceso de búsqueda permanente y articulada de objetivos y metas comunes con una coherencia conceptual, metodológica y operativa y que constituya un elemento de apoyo y punto de partida para las respuestas diversificadas, instransferibles y múltiples que existen en educación de adultos en razón directa a cada grupo humano concreto.

9. La experiencia histórica de nuestra región demuestra que la carencia sustancial de los sistemas nacionales de educación de adultos, en proceso de conformación, no es precisamente de orden conceptual. La carencia fundamental parece tener que ver, fundamentalmente con los siguientes aspectos:

a) falta de autenticidad y de agresividad —en el mejor de sus sentidos— en la formulación de los elementos de definición del sistema; objetivos, políticas, estrategias y estructuras organizativas;
b) falta de definición de enfoques metodológicos para atender a las distintas poblaciones-meta, particularmente a los llamados, tan genéricamente, grupos sociales marginados;
c) un subsistema de tecnología educativa limitado en el orden cualitativo y cuantitativo, y sin una firme vocación de cambio e innovaciones que se traduzcan en respuestas específicas para el desarrollo global del sistema;
d) un subsistema de formación y capacitación de personal, que en general atiende las necesidades internas relaciondas con el campo de acción de los ministerios o secretarías de educación y que no se extiende en toda su amplitud a las comunidades y organizaciones de base y al conjunto de organismos gubernamentales y no gubernamentales;
e) un subsistema de investigación-planeamiento y desarrollo educativo que se encuentra genéricamente atomizado y que no cumple el importante papel que le corresponde en el orden instrumental y en el propiamente educativo, para generar el perfeccionamiento constante del sistema;

f) un subsistema de recursos, librado mayormente a la capacidad instalada y a la disponibilidad presupuestal del estado, desconociendo la extraordinaria potencialidad –aun en países pobres– de la capacidad instalada de la comunidad nacional y de la necesidad de llevar al máximo la búsqueda de fuentes de financiamiento interno y externo, a través de vías convencionales y no convencionales.

10. Se están cuestionando en América Latina las opciones educativas ofrecidas universalmente a la población adulta de las áreas rurales y urbanas (alfabetización, educación básica, educación media, educación profesional, capacitación). La tendencia consiste en señalar que tales opciones pueden tener el carácter de referenciales pero que, particularmente en relación con los grupos sociales marginados, debe haber un amplio campo de diversificación de opciones, lo cual puede lograrse con la identificación adecuada de necesidades asumidas por los propios grupos humanos que participan en la experiencia educativa y con la identificación de componentes educativos extraídos de las opciones universales y adaptados creativamente a las situaciones concretas, contando con la participación activa de los mismos grupos humanos interesados.

11. Tomando como punto de partida la caracterización de opciones educativas cualitativamente diferentes y diversificadas en atención a contextos y grupos humanos concretos, la tendencia que se va perfilando en los programas de educación de adultos de los países de América Latina, particularmente en relación con las áreas rurales, es el enfoque estratégico del desarrollo educativo global, considerando a niños, jóvenes y adultos. La sustentación de tal enfoque puede hacerse en una doble dimensión: a) está comprobado históricamente que la educación de adultos, para supervivir y desarrollarse, tiene que contribuir significativamente al desarrollo del sistema nacional de educación en su conjunto; y b) más allá de la necesidad de supervivencia de la educación de adultos, y visto más bien en la perspectiva del compromiso que tiene la educación de adultos con la totalidad social en la cual está inserta; no puede ser elemento de promoción y de apoyo al cambio y al desarrollo de tal totalidad si sólo contribuye unilateralmente al autodesarrollo y a la autorrealización de uno de los elementos humanos de la familia y de la comunidad –los adultos– ignorando la contraparte humana que da sentido a la vida del hombre adulto en el plano individual y social. En tal perspectiva, la educación de adultos se va perfilando como instrumento de la promoción integral de la vida familiar y comunitaria y como instrumento estratégico para el desarrollo educativo global en relación con contextos y grupos humanos específicos.

III. ALGUNOS PROGRAMAS ESTRATEGICOS DE EDUCACION DE ADULTOS A CONSIDERARSE COMO TAREAS FUNDAMENTALES EN LA DECADA DE LOS OCHENTA

El fenómeno social de la marginalidad es un aspecto crítico que desde el punto de vista del desarrollo educativo debe ser encarado necesariamente por la educación de adultos en la década del ochenta. Las expresiones concretas y comunes de tal fenómeno se localizan en vastas zonas poblacionales que con distintas denominaciones (cinturones de miseria, favelas, pueblos jóvenes, villas-miseria, barriadas, etc.) se encuentran en la periferia de los centros urbanos, y está provocada por constantes corrientes migratorias del campo a la ciudad, a partir de los intentos de industrialización nacional que se dan en América Latina en las tres últimas décadas. "Proceso de industrialización que no fue el resultado de las necesidades de desarrollo interno de los países, sino para satisfacer las demandas de los bienes de consumo inmediato de la población urbana y como resultado de la dependencia económica hacia el exterior" (CREFAL, 1979). Además, existen otras expresiones de marginalidad: la marginalidad persistente del medio rural y, dentro de tal contexto, la muy aguda marginalidad de la población indígena; el sector social transversal de la mujer; el cada vez más creciente sector de la juventud desocupada de las áreas rurales y urbanas; los sectores poblacionales urbanos desocupados y subempleados, y otras.

Imaginar respuestas creativas en materia de desarrollo educativo para atender a los vastos sectores sociales marginados en las sociedades globales de América Latina es un reto ineludible que debe encarar la educación de adultos en la década del ochenta. Para tal efecto, nuestra perspectiva de enfoque es que debe priorizar sus acciones y debe caracterizar lo que son los programas ordinarios y los programas estratégicos. Estos últimos, considerados como un conjunto de servicios educativos destinados fundamentalmente a los grupos sociales marginados.

En un sentido bastante general, identificamos en el panorama latinoamericano por lo menos tres programas estratégicos, en relación con los cuales la educación de adultos tiene una participación relevante: 1) Alfabetización y servicios educativos subsiguientes, 2) Educación de adultos como componentes del desarrollo rural integrado y 3) Programas educativos de las poblaciones indígenas.

A) La alfabetización y los servicios educativos subsiguientes

1. Planteamiento del problema:

a) En América Latina se advierte una toma de conciencia de los pueblos y

de los gobiernos en el sentido de que el analfabetismo es efecto de nuestra condición de países subdesarrollados. Se trata, por tanto, no de una simple problemática educacional, sino de una problemática que corresponde a la situación global de nuestras naciones.

b) Considerando lo anterior y con base en las características peculiares y a las decisiones políticas de los pueblos de la región, se están desarrollando estrategias diversas que apuntan a la superación de los estados de analfabetismo.

c) Preocupa hondamente a los pueblos de la región el estudio y análisis de alternativas que les permitan tomar opciones concretas en dos dimensiones básicas: i) cómo operar más eficiente y racionalmente sus programas de alfabetización a la luz de la problemática nacional en su conjunto y de la problemática educacional en particular, y ii) cómo atender razonablemente las múltiples demandas de servicios educativos que plantean los sectores de población ya alfabetizados de acuerdo con las respectivas normas nacionales.

d) En relación con las dos dimensiones referidas, el reto histórico que se plantean los pueblos de la región consiste, por un lado, en cómo concebir y hacer operantes un conjunto de opciones educativas que afiancen la alfabetización e intensifiquen, cada vez más, los niveles educativos de la población alfabetizada dentro del contexto de la educación permanente y, por otro lado, en qué limites convencionales deben establecerse para los servicios educativos inmediatamente posteriores a la alfabetización dentro del marco de la educación de adultos.

2. *Situaciones fundamentales a considerarse dentro del marco del problema planteado, relacionadas con la alfabetización*

a) La alfabetización tiene que concebirse y operarse como un aspecto básico de un plan orgánico y articulado de educación de adultos, el cual a su vez tiene que estar comprendido dentro del plan nacional de educación y éste dentro del respectivo plan nacional de desarrollo económico y social. Sin esta debida articulación orgánica, la alfabetización se convertiría en un esfuerzo aislado y en una acción educativa no estructuralmente significativa para el destino de nuestros pueblos.

b) Lo anterior plantea la necesidad urgente de revisar a fondo los sistemas de planeamiento de la educación de adultos en nuestros pueblos. Hay a este respecto realizaciones iniciales bastante alentadoras, pero es obvio

que hay mucho por hacer en este campo. De los informes presentados por los directores nacionales de educación de adultos se advierte un logro significativo en términos de macroplanificación a nivel nacional. Conviene reflexionar en lo mucho que hay por hacer en escalones de planeamientos correspondientes a los niveles regional y local de cada país. Es de particular importancia destacar los esfuerzos renovados a realizarse en el campo de la microplanificación, lo cual permitirá promover la capacidad de autogestión económica, social y cultural de las comunidades de base, teniendo en cuenta las políticas nacionales correspondientes.

c) En el propósito de perfeccionar los esfuerzos de alfabetización, el ya señalado aspecto del planeamiento resulta fundamental. Sin embargo, hay consenso regional en considerar que hay otros aspectos que deben merecer de nuestra parte una cuidadosa consideración. Cabe referir, especialmente, los siguientes: investigación, recursos humanos, ejecución tecnológica y logístico-operativa, supervisión y seguimiento, coordinación y evaluación.

d) La situación más o menos generalizada es que no se cuenta con suficientes estudios e investigaciones de base para desarrollar la alfabetización. Esta situación determina, en algunos casos, las aproximaciones intuitivas y de falsa generalización. En términos generales, nuestras sociedades nacionales no son homogéneas, pues subsisten dentro de ellas expresiones culturales propias que conviene considerar y respetar. En las sociedades nacionales en que se presenta con características relevantes la pluriculturalidad y el plurilingüismo las aproximaciones tienen que ajustarse necesariamente a tal realidad. En suma, son indispensables, en cualquier caso, los estudios de base y las investigaciones como marcos de referencia para elaborar los planes correspondientes.

e) En razón de los recursos disponibles y de las estructuras de organización, parece ser que la tendencia creciente en América Latina consiste en desarrollar mecanismos apropiados que permitan a los programas nacionales de educación de adultos no hacer necesariamente en todos los casos "sus propias investigaciones", sino conseguir que los organismos de investigación a nivel nacional y los correspondientes del sector educación atiendan los requerimientos específicos de investigación que plantean los programas de educación de adultos. En tal entendimiento, lograr que se dé prioridad a los requerimientos específicos de investi-

gación señalados, es una opción a considerar por los programas nacionales de educación de adultos.

f) En lo relativo a los recursos humanos para la alfabetización, se advierte un avance considerable, en el sentido de conseguir progresivamente la participación no sólo del personal profesional de la educación, sino de los estudiantes y, muy especialmente, de los miembros de las mismas comunidades de base. Capacitar permanentemente a este personal utilizando medios prácticos y efectivos que permitan ganar en eficiencia y reducir los costos; lograr una movilización nacional de participación de la población en los programas de alfabetización; promover y estimular a la comunidad nacional para desarrollar crecientemente su vocación educadora y sensibilizarla para cooperar solidariamente con sus miembros menos favorecidos educacionalmente; definir políticas nacionales en materia de personal de planta orgánica y personal operativo de los programas de alfabetización a base del personal profesional y no profesional de la educación, son, entre otras, algunas inquietudes fundamentales a las cuales los pueblos de la región tendrán que dar respuestas concretas.

g) Desde el punto de vista de la ejecución tecnológica, algunas de las situaciones fundamentales que se presentan son las siguientes: i) coherencia en la delimitación de marcos teóricos, pero limitaciones en los aspectos de instrumentación tecnológica y operativa y, por tanto, limitaciones en el logro de los objetivos y las metas; ii) coherencia en la concepción tecnológica y operativa, pero limitaciones en la concepción profundamente humanista que afirma la función esencial que corresponde a la educación como medio que permite al hombre y a la sociedad construir su propio destino y iii) congruencia entre los aspectos ideológicos y praxiológicos en la línea de las políticas nacionales respectivas con realizaciones iniciales alentadoras en la ejecución tecnológica y operativa. Dentro del contexto de las tres situaciones fundamentales que se han referido, particularmente en la perspectiva de la tecnología, la hipótesis de base que van afirmando los pueblos de la región consiste en el uso combinado de tecnologías artesanales, intermedias y avanzadas, a la luz de las circunstancias nacionales correspondientes.

h) En lo concerniente a la supervisión y seguimiento, son diversos los procedimientos utilizados por los programas de alfabetización. La tendencia generalizada consiste en concebir y aplicar la supervisión en el

sentido de orientación técnico-pedagógica y de apuntalamiento logístico-operativo, en el propio terreno de las acciones, en los correspondientes escalones de operación. La capacitación permanente del personal de supervisores de los diversos escalones; la posibilidad de que dicho personal combine alternativamente los trabajos de campo y las funciones propias de la supervisión; el ejercitamiento de un liderazgo técnico y democrático, con el propósito de estimular los planteamientos y realizaciones de los elementos de base; la adecuada ejecución tecnológica y operativa para el cumplimiento eficaz de las funciones de supervisión; la institucionalización de mecanismos eficaces y expeditivos que permitan considerar en forma no burocrática las recomendaciones de los supervisores a los órganos de decisión ejecutiva del más alto nivel; la delimitación precisa de los mecanismos de coordinación intersectorial y multisectorial que posibiliten la realización plena de las funciones de supervisión, son, entre otras, las interrogantes fundamentales que tratan de encarar, con diferentes enfoques, los pueblos de la región.

i) Puede considerarse que en términos generales, el seguimiento está en una etapa inicial. ¿Qué ocurre con la población alfabetizada?, es una interrogante que todavía está a la espera de respuestas específicas.

j) La coordinación en los programas de alfabetización, en términos generales, puede considerarse como un punto crítico. Se advierten logros significativos en el escalón nacional. Sin embargo, no podría decirse lo mismo de la coordinación en los escalones subsiguientes. Definir una política orgánica de coordinación al más alto nivel que comprenda al sector educación y a los otros sectores de la actividad nacional; perfeccionar al máximo los mecanismos de coordinación interna en el propio sector educación, procurando que en los programas nacionales de educación de adultos participen activamente los diversos órganos de los ministerios o secretarías de educación; abrir constantemente nuevos canales de comunicación dialógica entre los diferentes escalones de la estructura administrativa y de los correspondientes a las comunidades de base, en la fase de elaboración y ejecución de los proyectos y actividades; lograr que las programaciones y realizaciones en materia de alfabetización, a base de un procedimiento dinámico de consultas, cuente con la participación y orientación de los órganos de la alta dirección de los ministerios o secretarías de educación; hacer de la coordinación una práctica rutinaria de trabajo en los diversos escalones y preparar y estimular constantemente al personal en este espíritu, son entre otras,

algunas de las situaciones fundamentales a considerarse en materia de coordinación.

k) La evaluación de los programas de alfabetización presenta algunos avances en materia de esfuerzos cada vez más crecientes por desarrollar los instrumentos pertinentes. La evaluación no sólo se refiere a los particisino a los otros elementos del personal y a los diversos aspectos que están involucrados en los mencionados programas; y también se refiere al proceso y producto de las acciones de alfabetización. La intensificación de la capacitación permanente del personal de los diferentes escalones; la caracterización conceptual y operativa de la evaluación integral y participativa; el desarrollo y perfeccionamiento de los instrumentos tecnológicos respectivos, a nivel general y diversificado en razón de la naturaleza y características de los programas; la institucionalización de la evaluación como un elemento fundamental de trabajo que posibilite abrir perspectivas para la investigación, programación y ejecución de las acciones, son, entre otras, inquietudes palpitantes en la región en lo relativo a la evaluación.

3. *Situaciones fundamentales a considerar, dentro del marco del problema planteado, relacionadas con los servicios educativos posteriores a la alfabetización*

a) Hay consenso en la región al considerar que el universo de la educación de adultos comprende a la alfabetización, como uno de sus aspectos esenciales, y a los servicios educativos subsiguientes que abarcan los diferentes niveles y modalidades de los sistemas nacionales de educación.

b) Lo anteriormente referido significa que la denominada post-alfabetización esquematizaría el tratamiento orgánico y global de los esfuerzos educativos subsiguientes a la alfabetización, dentro de la educación de adultos inscrita en el contexto de la educación permanente.

c) Lo planteado en el punto precedente, sin embargo, no implica el desconocimiento de la importancia y trascendencia de la problemática referida al afianzamiento y consolidación de la alfabetización, entendida como la concepción y realización de un conjunto de opciones educativas subsiguientes a la alfabetización que, básicamente, deben darse en dos direcciones fundamentales:

i) la incorporación de los alfabetizados en las diversas modalidades de los sistemas nacionales de educación correspondientes, a través de sus formas escolarizadas y no escolarizadas, y

ii) la estimulación e implantación adecuada para que las sociedades nacionales desarrollen a plenitud su vocación educadora, en el espíritu de perfeccionarse permanentemente y de posibilitar la plena y auténtica realización de los miembros que la conforman.

d) En la región se percibe que un reto histórico a considerar prioritariamente consiste en desarrollar nuestras potencialidades creativas orientadas a conceptualizar y hacer operativa la educación popular, especialmente la de los sectores sociales menos favorecidos. Definir una política nacional que comprometa la responsabilidad de la comunidad nacional en su conjunto, y no sólo del sector educación; asegurar la institucionalización y financiamiento por el esfuerzo nacional de los servicios educativos destinados a los recién alfabetizados y a los sectores de población de bajos niveles educativos; posibilitar múltiples oportunidades educativas para los otros sectores del país; incentivar y lograr la plena participación de las organizaciones de base en los quehaceres educativos y culturales como una de las dimensiones básicas de sus ámbitos de acción institucional; preparar y capacitar permanentemente a los cuadros de personal de los diferentes escalones para atender estas demandas educativas; lograr, en los países latinoamericanos que todavía no la tienen, una legislación que estimule y establezca responsabilidades concretas en el campo de la educación popular; desarrollar tecnologías y elementos operativos que permitan racionalizar y promover las realizaciones en materia de educación popular, son, entre otros, algunos elementos fundamentales a considerarse para encarar sobre bases sólidas el reto histórico señalado.

e) En términos generales, se ha advertido en la región que, después de la alfabetización, los participantes en un porcentaje relativamente pequeño se incorporan a las formas escolarizadas de las modalidades de los sistemas nacionales de educación. Conviene aquí precisar dos situaciones importantes: i) la experiencia regional demuestra que deben hacerse renovados esfuerzos por motivar significativamente a los adultos en la línea de sus intereses, necesidades y expectativas en armonía con los correspondientes a sus respectivas sociedades nacionales, para que puedan incorporarse a las formas escolarizadas y no escolarizadas de los sistemas educativos; y ii) es enorme el esfuerzo que urgentemente debe hacerse, particularmente en la línea de los programas educativos no escolarizados o no formales.

f) En la región, el personal dedicado a la educación de adultos de los dife-

rentes escalones es consciente de que tiene el privilegio de realizarse en plenitud sirviendo a sus respectivos países. En el campo concreto de las acciones educativas posteriores a la alfabetización, hay muchos caminos por recorrer, pues estamos en una etapa inicial de realizaciones. Concebir una estructura orgánica, flexible y eficiente de educación de adultos dentro de un sistema nacional de educación que se ajusta a las aspiraciones y necesidades nacionales y caracterizar las diversas modalidades y formas educativas que pueden operarse a través de los programas nacionales de educación de adultos y, en general, a través del esfuerzo nacional debidamente coordinado; perfeccionar permanentemente los métodos y técnicas propios de la educación de adultos que permitan atender satisfactoriamente a los grupos y a los participantes individualmente considerados; crear, en suma, los mecanismos de trabajo que se ajusten rigurosamente a las circunstancias nacionales, son, entre otras, inquietudes que deben merecer una cuidadosa consideración.

g) Las situaciones fundamentadas, referidas a la alfabetización, que se han desarrollado dentro del marco del problema general planteado, pueden hacerse extensivas a las acciones educativas posteriores a la alfabetización, dentro del criterio ya afirmado en el presente documento de concebir la problemática de la educación de adultos como un todo estructuralmente orgánico. Conviene destacar en este punto al consenso regional de que el reconocimiento pleno a la educación de adultos, en su justa y legítima dimensión, será la resultante, por un lado, de la toma de conciencia de las sociedades nacionales en torno a la significación de la educación de adultos en la construcción de su destino y en su perfeccionamiento permanentemente, y por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, tal reconocimiento dependerá también de la decisión política de los gobiernos, la cual fijará prioridades y contribuirá a la institucionalización de la educación de adultos como un quehacer básico y estratégico de la comunidad nacional.

4. *Alternativas básicas a considerar en relación con los programas de alfabetización y los servicios posteriores a ella dentro del marco de la educación de adultos*

Teniendo en cuenta todo lo referido anteriormente, desde la perspectiva de la alfabetización, las alternativas básicas a considerarse dentro del pluralismo situacional de la región pueden ser las siguientes:

a) Ampliación, hasta donde las circunstancias nacionales lo permitan, de las áreas de aplicación de los programas de alfabetización, en el espíritu de una concepción profundamente humanista que afirma el papel de la educación como elemento de apoyo al cambio y al desarrollo económico, social, político y cultural de los pueblos.
b) Combinación de la ampliación de las áreas de aplicación de los programas de alfabetización, en el entendimiento conceptual ya referido, con una acción complementaria que apunte a la atención de los sectores sociales menos favorecidos dentro del marco de una estrategia semimasiva.
c) Estrategia masiva, de aplicación progresiva, en la línea de las definiciones políticas de los gobiernos con precisión de prioridades de atención a los sectores de la población nacional correspondientes.

5. Desde la perspectiva de los servicios educativos posteriores a la alfabetización dentro del contexto de la educación de adultos, las alternativas básicas a considerarse pueden ser las siguientes:

a) Ampliación y/o intensificación de tales servicios en las líneas educativas escolarizadas y no escolarizadas hasta donde las circunstancias nacionales y la estructura de los sistemas nacionales de educación lo permitan.
b) Ampliación y/o intensificación de tales servicios en las líneas educativas escolarizadas y fundamentalmente no escolarizadas, dentro del contexto de una situación nacional que realiza cambios sociales y acciones de desarrollo integral y que, consecuentemente, posibilita la reestructuración total de los sistemas nacionales de educación y, por tanto, de los programas de educación de adultos respectivos.

B) Educación de adultos como componente del desarrollo rural integrado

1. Planteamiento del problema

a) Millones de latinoamericanos viven en las áreas rurales dentro del marco general de las desigualdades sociales imperantes en las sociedades globales, una de cuyas expresiones concretas –pero ciertamente no la única– es la pobreza. En relación con ésta hay una serie de planteamientos teóricos, que obviamente se inscriben en una diversidad de enfoques ideológicos. El hecho concreto 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 capacidad de decisión en los asuntos que ataquen a la comunidad nacional de beneficios y privilegios entre los distintos grupos y clases sociales. Tal desigualdad tiene perfiles agudos en el ámbito de las áreas rurales.

b) En América Latina existe una creciente preocupación acerca de la situación señalada y, en mayor o menor medida, en los últimos años los países vienen asumiendo decisiones políticas en el sentido de acordar a las áreas rurales un cierto grado de atención en sus respectivas estrategias de desarrollo.

c) 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.

d) 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 significativa de desarrollo rural integrado en un determinado país y aprovechando una determinada coyuntura histórica puede tener una proyección insospechada que puede conducir a una situación nueva de cambios profundos.

e) A la luz de todo lo anteriormente expresado, el reto 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, por lo menos en una de sus manifestaciones que es la pobreza rural.

f) En la experiencia histórica de América Latina hay un conjunto de factores que originan la desigualdad. La educación de adultos no está posibilitada para resolver esos factores por sí mismos ni modificarlos sustancialmente. Estos factores tienen que ver, fundamentalmente, con el ordenamiento tradicional de las sociedades nacionales –en el marco de la dominación y dependencia en el frente interno y externo– y con la estructura del aparato estatal. En esta perspectiva, la educación de adultos tiene una dimensión política y social evidente pero ciertamente tiene también limitaciones sustanciales. En efecto, la educación de adultos puede tener un amplio espectro de acción dentro de una determinada concepción ideo-política que es propia del proyecto nacional vigente.

Sin embargo, 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 ser incongruente con el modelo político vigente. Aquí hay tres posibles reacciones: i) la educación de adultos se adapta al modelo vigente; ii) la educación de adultos, 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 confrontación directa y desaparece –por lo menos temporalmente – del escenario en que actúa.

g) Una tendencia acentuada en América Latina es evitar la abstracción de la educación de adultos y hacerla cada vez más concreta, inscribiéndola en contextos específicos. Esta percepción está contribuyendo a que la educación de adultos sea un componente del desarrollo económico y social de las áreas localizadas y dentro de ellas de grupos específicos. Este micro-enfoque evidentemente toma más tiempo y con la situación de inestabilidad político-social en América Latina, a la larga puede resultar discontinuo. Sin embargo, la experiencia histórica demuestra que cuando se realiza un trabajo significativo hay ciertos logros que son irreversibles, en la medida en que las comunidades de base asuman como suya la tarea y la gestión educativa. Cuando esto ocurre, la educación de adultos se convierte en un instrumento que puede contribuir a reducir las desigualdades.

2. *Una respuesta alentadora de los países latinoamericanos:*

a) Es notorio que los países de la región no sólo están mostrando sensibilidad en relación con el desarrollo de las áreas rurales, sino que están asumiendo ciertas funciones que por lo menos abren 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.

b) Una de las definiciones que es importante subrayar consiste en que 19 países de América Latina y el Caribe han decidido participar en el Proyecto Nacional de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado (PEDRI) auspiciado por el PREDE-OEA. El señalamiento que hacemos de la abrumadora participación de los países de la región, es por lo menos un indicador del grado de interés y de preocupación en rela-

ción con el reto histórico de contribuir al desarrollo de las áreas rurales.

c) El enfoque general del proyecto mencionado consiste en actuar en forma convergente y sistemática en los factores que inciden en la pobreza, fundamentalmente a nivel micro, partiendo del expreso reconocimiento 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.

d) La experiencia de los países latinoamericanos que están desarrollando acciones de educación de adultos en cuanto componentes del proceso más amplio de desarrollo rural integrado, registra algunas situaciones que merecen destacarse:

   i) El término genérico de campesino –asociado básicamente a los trabajos agrícolas–, resulta ser una entelequia cuando se trabaja con grupos humanos concretos de las áreas rurales en relación con sus contextos culturales respectivos, con sus formas de organización social, de producción y comercialización y en relación con sus necesidades y expectativas, en el contexto de un ordenamiento social determinado que crea condiciones tremendamente limitativas.

   ii) Existe en la región una abundante bibliografía sobre el marco teórico y metodológico del desarrollo rural integrado en un plano bastante general y en algunos casos en un nivel de planteamiento dogmático y de falsa generalización. También existen, afortunadamente, planteamientos menos espectaculares y menos diseminados 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, el marco de referencia más útil, porque permite conocer el proceso metodológico de la experiencia en relación con un contexto determinado.

   iii) Una de las modas internacionales es la investigación-participativa. El planteamiento general es sólido y coherente, quizás con el errror 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 con base en experiencias concretas. Los técnicos-sistematizadores deberían salir mucho más al campo y trabajar intensamente en el proceso metodológico, antes de lanzar fórmulas

prematuras. El caso es que se requiere construir el proceso metodológico de la investigación participativa en el contexto de las áreas rurales, como producto de un trabajo serio y sostenido con las comunidades de base.

iv) A nivel de propósito, resulta muy fácil enunciar la integración, desde el punto de vista de la participación articulada y coherente de los sectores para servir a determinadas comunidades rurales. En la realidad, la situación es otra: celos burocráticos, perspectiva rígida de planes y programas sectoriales, estilos de trabajo no siempre congruentes con la idiosincracia de las comunidades rurales, diversidad de ritmos y acentos de trabajo; en suma, un conjunto de actitudes y prácticas contrarias en esencia al espíritu de la integración. Sin embargo, es un reto que está siendo encarado. Algún sector tiene que tomar la iniciativa con base en la superación de su simple identificación sectorial o institucional y su afirmación de la labor conjunta en beneficio de dichas comunidades. El grado mayor o menor de sensibilidad de los sectores en términos de vocación integradora es un desafío concreto, frente al cual la educación de adultos puede y debe hacer mucho, a través de la generación de formas y mecanismos de una coordinación interinstitucional que se convierte en un instrumento de servicio articulado que los diferentes sectores deben prestar a las áreas rurales dentro de una coherencia conceptual, metodológica y operativa del trabajo educativo como componente del desarrollo rural integrado.

e) 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:

   i) El desarrollo rural integrado es un compromiso y una opción, asumidos por las comunidades rurales, en cuyo proceso la educación de adultos es un componente que tiene el carácter de promoción y apoyo.

   ii) El desarrollo rural integrado implica necesariamente la participación protagónica de las comunidades rurales y la participación articulada y coherente del conjunto de organismos gubernamentales y no gubernamentales que pretenden servir a dichas comunidades. De acuerdo con las circunstancias particulares nacionales, la educación de adultos, por su naturaleza y características, puede ser un

instrumento que contribuya a la cohesión y afirmación del espíritu y de la práctica social de la integración de esfuerzos humanos e interinstitucionales, en términos de servicio y de proyección social.

iii) Tal integración, en el marco del desarrollo rural, debe hacerse operativa a través de proyectos concretos de incidencia económico-social en beneficio directo de las comunidades rurales; y a través del establecimiento de formas y mecanismos de coordinación con la comunidad y con los distintos órganos gubernamentales y no gubernamentales que participan en el proceso de desarrollo rural integrado.

iv) En la perspectiva anterior, la coordinación, en relación con el desarrollo rural integrado implica la búsqueda permanente de la coherencia conceptual, metodológica y operativa entre la comunidad y el conjunto de órganos externos a ella, con el propósito de fortalecer la capacidad de servicio en beneficio directo de las comunidades rurales.

v) En el proceso de investigación –que se hará por la comunidad, contando con el apoyo de los equipos promotores correspondientes– se acentuará la importancia de las formas de organización, de estructura y organización social de la propiedad y de comercialización, por ser ésta una dimensión-eje del conocimiento de la realidad objetiva en un contexto específico. La importancia mencionada no excluye, en absoluto, la investigación de los otros aspectos de dicha realidad.

vi) 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 en el contexto de las comunidades rurales. Tales elementos no tienen que ser desarrollados necesariamente en forma secuencial, de conformidad con los cánones de la lógica formal. En tal sentido, los elementos del proceso de referencia deben ser encarados dialécticamente.

vii) 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 expresiones concretas 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 en la lógica de su cultura,

y contribuir a la afirmación de su identidad cultural y a su desarrollo cultural permanente.

viii) La participación y la comunicación social son elementos constantes que constituyen la masa crítica de apoyo a todo el proceso del desarrollo rural. Tales elementos se harán operantes teniendo en cuenta las pautas culturales de la comunidad.

ix) 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.

x) El referido modelo de desarrollo educativo considerará una combinación armónica 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.

xi) El modelo de desarrollo educativo, desde un punto de vista estratégico, estará orientado a la càracterización 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.

xii) Los organimos 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 estará en condiciones de asumir plena y directamente la gestión y acciones que correspondan en el marco de un nuevo nivel de relación-participación, que los organismos de apoyo consideran una consecuencia normal y deseable del proceso de desarrollo rural integrado.

xiii) El componente educativo generará —a nivel del 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.

xiv) En el mismo sentido se caracterizará con las comunidades, desde el punto de vista teórico y metodológico, la evaluación como un elemento contínuo, participativo, integral y permanente del proceso general del desarrollo rural integrado.

IV. REFERENCIAS COMPLEMENTARIAS PARA LA FORMULACION DE POLITICAS Y ESTRATEGIAS, ORIENTADAS A LA PROFUNDIZACION DEL DESARROLLO DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA EN LA DECADA DE LOS OCHENTA

A) El sentido político-social de la educación de adultos

1. Es evidente el sentido político-social de la educación de adultos. Consecuentemente, ésta es un instrumento del proyecto nacional —que siendo la explicitación ideológica de una sociedad nacional en un momento histórico determinado— está orientado a la creación de una nueva sociedad o al afianzamiento de la sociedad tradicional.
2. Tal percepción de la educación de adultos evitará la actitud neutralista y aséptica de quienes están interesados en perpetuar el ordenamiento tradicional de la sociedad nacional, y evitará también las distorsiones de las consignas político-partidaristas. La educación de adultos, en tal sentido, tiene necesariamente una posición comprometida con la población nacional a la cual sirve. A partir de este reconocimiento, su coherencia y sus posibilidades de realización se incrementan considerablemente.

B) Espíritu humanista y científico de la educación de adultos

1. La preocupación fundamental debe estas constituida por la intensificación de esfuerzos para nutrir a los programas de educación de adultos del espíritu humanista y científico. Se tratará con ello de centrar la preocupación y el interés en el hombre y en la sociedad nacionales, y de contribuir al afianzamiento de la sociedad en la línea de la opción asumida.
2. Por otro lado, se cuidará que las conceptualizaciones y realizaciones de la educación de adultos tengan una sólida base científica, en el orden natural y social. Esto significa que deberán desarrollarse las acciones experimentales, como condiciones prerrequisitoriales para su generalización a un determinado ámbito, y, concurrentemente, habrá la necesi-

dad de hacer la más amplia difusión y sistematización de experiencias e investigaciones en materia de educación de adultos en el marco nacional y de la comunidad internacional. En este último caso, tal apertura estará orientada por los principios de liberación de la cultura y de asimilación selectiva de los bienes de la cultura como parte del patrimonio de la humanidad.

C) Reversión de la responsabilidad educativa a la comunidad

La reversión de la responsabilidad educativa a la comunidad nacional tiene como meta lograr la vocación y la práctica educadoras de la sociedad nacional. Tal postulación plantea un reto histórico de proyecciones insospechadas, algunos de cuyos frentes fundamentales son los siguientes:

1. Crear mecanismos de institucionalización progresiva para que en la familia, en las organizaciones de base, en las organizaciones laborales y en las diversas instituciones intermedias de la comunidad nacional, puedan interiorizarse y realizarse, en forma cada vez más auspiciosa, expresiones concretas de desarrollo cultural y educacional, en el marco de la educación permanente, con la participación protagónica del pueblo.
2. Crear los mecanismos de apoyo y ejecución tecnológica, ajustados a la realidad y a los fines a que aspira cada sociedad nacional, para lograr que la autoeducación y la intereducación se puedan dar fluida y espontáneamente y se conviertan en una necesidad básica en el afán de perfeccionamiento permanente del hombre y de la sociedad. En este espíritu, crear y experimentar técnicas y formas operativas que se ajusten al carácter pluricultural de las sociedades globales, es un reto que debe encararse formalmente.
3. Establecer, en consonancia con las dos propuestas anteriores, programas no convencionales de educación de adultos.
4. Particularmente en lo que corresponde a los programas estratégicos y prioritarios de educación de adultos, desarrollar un vigoroso plan de movilización de alcance nacional que comprenda a los distintos sectores y a la comunidad nacional en su conjunto, con sujeción a la política nacional de movilización del proyecto nacional.

D) El sentido de la coordinación

1. La nueva educación en su conjunto, y la educación de adultos en par-

ticular, están caracterizadas como un valioso elemento de apoyo para lograr los fines generales a que aspira la sociedad. En tal entendimiento, los esfuerzos del sector educación se inscriben dentro del esfuerzo articulado y orgánico de la sociedad global. Tal situación plantea necesariamente, en el caso específico de la educación de adultos, una integración y coordinación amplia y efectiva de todos los sectores de la actividad nacional, a través de la secretaría o ministerio de educación.

2. La expresión concreta de tal situación será la búsqueda e institucionalización de mecanismos cada vez más eficientes de planeamiento y ejecución de los servicios de educación de adultos, como acciones de apoyo al planeamiento y ejecución de las acciones de cambio y de desarrollo integral en los escalones nacional, regional, zonal y local.

E) Programas estratégicos de educación de adultos

1. Dentro del amplio universo de la educación de adultos hay, obviamente, múltiples programas y servicios educativos. Desde el punto de vista cualitativo, todos ellos son igualmente importantes. Sin embargo, en razón de opciones políticas determinadas por el proyecto nacional, hay unos que deben atenderse prioritariamente. Se trata, pues, de programas y servicios estratégicos de educación de adultos. En nuestro entendimiento, tales programas y servicios son, entre otros, los siguientes: alfabetización, educación de adultos como componente del desarrollo rural integrado y programas educativos de las poblaciones indígenas.
2. Estos programas y servicios estratégicos de educación de adultos, a nivel nacional, no pueden ser conducidos por órganos técnico-normativos en la forma en que están concebidos estructuralmente en algunos países. La experiencia ha demostrado que, pese al compromiso e incluso eficiencia de dichos órganos, no es posible conducir adecuadamente programas y servicios estratégicos, que por su naturaleza requieren del apoyo de un complejo aparato logístico-operativo, desde la simple perspectiva técnico-pedagógica. Hay muchos otros aspectos involucrados en la problemática global de la conducción de dichos programas y servicios estratégicos y prioritarios de educación de adultos: el crucial aparato administrativo, el control político, la selección y capacitación permanente del personal, la movilización nacional. Estos y otros aspectos, sumados al aspecto técnico-pedagógico, constituyen el gran marco de acción de los mencionados programas y servicios. No se puede pedir a

un simple órgano técnico-normativo, que en algunos casos nacionales no tiene capacidad de decisión, que pueda asumir tan grave responsabilidad si no cuenta con la suficiente autoridad y con apoyo político pleno y amplia capacidad de decisión. En suma:

a) Por su naturaleza y características peculiares, los señalados programas y servicios estratégicos y prioritarios de educación de adultos deben ser conducidos por un órgano ejecutivo nacional, que tenga acceso y cuente con la plena confianza de la alta dirección.
b) A nivel de operaciones, los órganos ejecutivos deben encargarse de desarrollar los planes operativos, de conformidad con las políticas aprobadas por la alta dirección y de acuerdo con las directivas del órgano ejecutivo nacional, referido en el punto anterior.
c) No se trata de hacer crecer el "árbol burocrático" del ministerio o secretaría de educación. Se trata de que a la luz de la experiencia y con base en los órganos en funcionamiento, se haga una caracterización adecuada de funciones típicamente técnico-pedagógicas y de funciones netamente ejecutivas.

F) Alfabetización y postalfabetización

1. En el entendimiento anterior y, concretamente en el caso del programa de alfabetización, las situaciones fundamentales a considerar son las siguientes:
   a) Control adecuado, en términos de participación, de personas e instituciones.
   b) Apoyo logístico-operativo, dinámico y oportuno, lo cual supone reordenar estructuralmente el pesado aparato administrativo del ministerio de educación.
   c) Establecer el carácter ejecutivo del órgano nacional encargado del programa, lo cual permitirá establecer eficiente y oportunamente las medidas correctivas que sean requeridas en el mismo terreno de operaciones y profundizar su aplicación en forma coherente dentro del marco del Proyecto Nacional.
2. El afianzamiento de la alfabetización es crucial y prioritario, como servicio fundamentalmente no escolarizado. En este punto conviene precisar las normas y acciones ejecutivas que sean necesarias y que permitan un esfuerzo articulado del sector educación y de los otros sectores en una estrategia coherente de postalfabetización.

G) Educación de adultos en las áreas rurales

1. Los programas y servicios de educación de adultos en las áreas rurales deben caracterizarse como elementos de apoyo a las acciones de cambio y de desarrollo integral de las mismas. En tal perspectiva, dichos programas y servicios serán elementos de proyectos integrados de alcance intersectorial, en apoyo al desarrollo integral de las comunidades rurales, con especial incidencia en la atención a la población indígena.
2. En el plan interno del sector educación, es obvio que el apoyo educativo al cambio y al desarrollo de las áreas rurales no puede concebirse ni darse únicamente desde la perspectiva de la educación de adultos. Se trata de promover oportunidades educacionales para todos los sectores poblacionales, en el entendimiento de una promoción integral y comunitaria. En este espíritu, los esfuerzos de la educación destinada a la población campesina, deben inscribirse dentro del esfuerzo global que haga el sector educación como elemento de promoción y apoyo de los planes de desarrollo correspondientes dentro de las áreas rurales.
3. Preocupación especial debe merecernos la educación de la mujer campesina, pues dentro de la situación agudamente deficitaria de oportunidades educacionales para la población campesina general, obviamente la más desfavorecida es la mujer. Dentro del universo de la educación de adultos en las áreas rurales, la atención a la mujer debe ser considerada prioritaria.
4. Aliento extraordinario debe darse a la necesidad de formar y capacitar al personal de promotores y animadores de las propias comunidades campesinas de base en lo relativo a los quehaceres culturales y educacionales, dentro del marco de la política nacional de movilización. La participación cada vez más creciente y relevante de tal personal, afirmará el esfuerzo protagónico de la comunidad campesina en su afán de perfeccionamiento constante, y constituirá una sólida valla contra los intentos de dominación cultural.
5. En consecuencia con lo planteado anteriormente, en los programas y servicios de educación de adultos debe acordarse atención proferencial a los destinados a la capacitación permanente del personal de trabajadores de las empresas asociativas campesinas, en estrecha coordinación con los organismos pertinentes. La responsabilidad fundamental del sector educación será de apoyo con base en los requerimientos específicos de los programas mencionados de capacitación permanente.

H) Educación de la mujer

1. Hay voluntad nacional e internacional de tomar conciencia y desarrollar acciones concretas en relación con la revaloración de la mujer, una de cuyas expresiones es la búsqueda de una promoción integral que incluya el componente educativo.
2. En varios países latinoamericanos se han constituido las comisiones nacionales de la mujer, las cuales tendrán una participación amplia en relación con el objetivo general que se ha señalado. Dentro de esta perspectiva general, corresponde a la educación de adultos una tarea vigorosa de apoyo en materia de caracterización y realización de programas educativos destinados a la mujer, de conformidad con las orientaciones básicas establecidas por la mencionada comisión nacional y por otros organismos representativos de base.

I) Educación de los trabajadores

1. Conviene intensificar al máximo el esfuerzo encaminado a acelerar el proceso de toma de conciencia por parte de los sectores económicos y sociales de que la educación de sus trabajadores resulta fundamental no sólo como factor de desarrollo económico-social, de desarrollo cultural y de promoción y estimulación de la práctica social de la participación, sino como factor apuntalador del proyecto nacional y factor de cimentación de la vocación y práctica cultural y educadora de la comunidad.
2. En el espíritu de lo referido anteriormente, se plantean las siguientes situaciones principales:
   a) —Independientemente de la nomenclatura formal que se adopte, urge institucionalizar en forma sólida los mecanismos adecuados de integración y coordinación de esfuerzos de todos los sectores económicos y sociales en la línea de la capacitación permanente de los trabajadores, entendida ésta como la formación y perfeccionamiento de los trabajadores, en forma integral y como un proceso continuo.
   b) —Una situación especial, relacionada con la anterior, es la determinación de lo que podría caracterizarse como cuotas de proyección social de todos los sectores en materia de capacitación permanente de los trabajadores, las cuales comprenderían prioritariamente a los

sectores sociales desempleados y subempleados y, dentro de ellos, a la juventud desocupada.

3. Todos los sectores económicos y sociales del país deben contar con servicios nacionales de capacitación permanente de los trabajadores con el propósito de formar y perfeccionar sus respectivos cuadros de personal.
4. El sector –entendido como la concentración de una gran actividad económica o social del país– comprende los diferentes tipos de empresas. En relación con cada situación nacional, urge considerar la necesidad de que los diversos tipos de empresas estén obligados a establecer sus órganos respectivos de capacitación destinados a la formación y capacitación permanente del personal en situación de trabajo. Consecuentemente, la meta es muy clara: lograr, como queda planteado en el punto anterior, que todos los sectores establezcan sus respectivos servicios nacionales de capacitación permanente, y lograr que todas las empresas, componentes de cada sector, establezcan sus órganos de capacitación correspondientes.
5. Resulta vital impulsar los centros de capacitación permanente de los trabajadores dentro del sector educación y en todos los demás sectores de la actividad económica y social del país. Tales centros deben armonizar las líneas de capacitación y producción y, en todo lo que sea posible, deben tender a su autofinanciamiento. En lo que respecta a los centros del sector educación deben orientar sus acciones, principalmente, en beneficio de los grupos poblacionales no "sectorializados": trabajadores independientes, desempleados, subempleados, personal en situación especial de rehabilitación profesional u ocupacional, personal que desea participar a nivel micro en proyectos de incidencia económico-social.

J) Personal para el desarrollo de la educación de adultos

No hay personal especializado en las diversas áreas y líneas disciplinarias conectadas con la educación de adultos. Las universidades y demás centros de formación profesional docente han descuidado esta parte esencial de la educación. En los países se vienen haciendo esfuerzos para formar y capacitar aceleradamente al personal de administradores, docentes y animadores de base que participan en tales programas. Es conveniente reflexionar que dichos esfuerzos, con ser realmente significativos, no logran cubrir las demandas educativas cada

vez más crecientes de la población adulta del país. A este respecto, conviene destacar tres aspectos fundamentales:

1. Es indispensable concretar convenios con algunas universidades para conseguir acceso a la formación profesional y a la segunda especialización en áreas y líneas disciplinarias directamente relacionadas con la educación de adultos.
2. Los centros de formación profesional docente, que están dentro de la jurisdicción administrativa del ministerio de educación, deben ofrecer obligatoriamente, como una de las opciones de formación profesional y de perfeccionamiento, determinadas áreas y líneas disciplinarias vinculadas con la educación de adultos.
3. El sector educación debe promover y apoyar las acciones de capacitación permanente del personal de los distintos sectores económicos y sociales, de las organizaciones de base y de las organizaciones laborales que estén sujetos a su jurisdicción. En efecto, la formación y perfeccionamiento del personal de promotores y animadores que cumplen acciones educativas y que actúan a nivel de sectores, comunidades laborales y comunidades de base, merece una muy cuidadosa consideración, pues es este personal el que tiene a su cargo, a nivel operativo, una serie de programas educativos que están comprendidos dentro del universo de la educación de adultos.

K) Tecnología educativa y educación de adultos

1. En el campo del currículum para los programas de educación de adultos resulta importante lo siguiente:
   a) —Analizar y sistematizar las experiencias logradas previamente en relación con los currícula de base de carácter nacional y los correspondientes currícula operacionales, con el propósito de establecer, en cada caso, los reajustes que tales experiencias aconsejen.
   b) —Dar mayor aliento a las experimentaciones requeridas, como paso previo a ciertas generalizaciones.
   c) —Iniciar un estudio serio de normalización progresiva, a nivel de regiones y posteriormente a nivel de grupos participantes en los diversos programas de educación de adultos.
   d) —Intensificar la participación de los propios usuarios en la caracterización, elaboración y desarrollo de sus currícula respectivos. Igualmente, captar al máximo posible la participación de los fun-

cionarios, técnicos y maestros del sector educación, así como de los profesionales y no profesionales de los otros sectores y de las organizaciones de base, en la conceptualización y operación de los currícula correspondientes, destinados a la población adulta.

c) —Fomentar, en cooperación con otros órganos y resultados a nivel de base en materia de currículum. Particular atención en esta línea merece la publicación de prototipos experimentados con alcances relativos a sus logros y dificultades.

2. En otros campos de la tecnología aplicada a la educación de adultos, deben considerarse los siguientes aspectos fundamentales:

a) —Intensificar nuestra preocupación en la parte del proceso metodológico ajustado a las características y potencialidades de la realidad nacional, con miras a incentivar creatividad, lo que nos permitirá crear técnicas, establecer alternativas óptimas y formular respuestas concretas en la línea de nuestras necesidades y aspiraciones, para tal efecto teniendo como referencia el patrimonio científico y tecnológico de la comunidad internacional.

b) —En relación con lo propuesto anteriormente, caracterizar tareas del quehacer tecnológico aplicado a la educación de adultos en los niveles de tecnología avanzada, intermedia y artesanal, de acuerdo con las diversas situaciones que se dan en la realidad nacional correspondiente.

c) —Analizar, sistematizar y divulgar las experiencias que en el campo tecnológico, aplicado particularmente a la educación de los trabajadores, se están desarrollando en los diversos sectores de la actividad nacional.

d) —Establecer los mecanismos más razonables y efectivos para institucionalizar el uso pleno de la capacidad instalada y de las potencialidades humanas en el desarrollo de los programas de educación de adultos.

3. Los programas y servicios de educación de adultos requieren urgentemente de un material educativo diversificado, como elemento de apoyo. La experiencia ha demostrado que el ministerio de educación, por sí solo, no está en capacidad ni condiciones de producir y editar dicho material para satisfacer las múltiples demandas educacionales de la población adulta. Se impone la necesidad de establecer una política realista y sagaz, algunos de cuyos aspectos fundamentales a considerar pueden ser los siguientes:

a) —El ministerio de educación puede propiciar acuerdos con editoriales, consorcios de autores y autores individuales para la producción de determinados tipos de material educativo, con sujeción a las normas establecidas por el ministerio referido, el cual asumiría el compromiso de orientar técnicamente la producción y revisar y autorizar las publicaciones en una forma altamente expeditiva.

b) —Hay mucha gente dentro y fuera de las filas profesionales de la educación que tiene experiencia y condiciones para elaborar materiales educativos. Lo que ocurre es que no siempre cuentan con oportunidades ni posibilidades financieras para intentar una publicación de cobertura significativa. Asociando tal situación con muchos maestros y promotores y animadores de las organizaciones de base y de las comunidades laborales que reúnen tales condiciones, cabe explotar la posibilidad, en algunas situaciones nacionales, de constituir con ellas un tipo de organización que se encargue de la preparación de los diferentes tipos de material educativo, según la naturaleza y características socio-culturales de los diversos grupos que conforman la población nacional adulta y para los cuales se desarrollan los programas educativos correspondientes.

c) —Otra alternativa a considerarse, particularmente para los países latinoamericanos de menor desarrollo relativo, es hacer, en una primera etapa, una red nacional de centros de capacitación y producción de material educativo y mobiliario como parte de las acciones de capacitación permanente de trabajadores y, en una segunda etapa, constituir, sobre la base de tal capacidad instalada, la empresa nacional de equipamiento, mobiliario y material educativo, uno de cuyos frentes de operación sería el relativo al equipamiento y material educativo conectado con los programas de educación de adultos.

d) —Tanto en la parte de publicaciones como en los otros tipos de material educativo, es recomendable intensificar la elaboración, aplicación experimental y generalización progresiva del material educativo, utilizando para tal efecto los recursos y potencialidades de las respectivas regiones del país, así como el talento creador y realizador de las poblaciones que en esas regiones habitan. Dentro de la gama de posibilidades que se plantean sobre este particular, parece particularmente sugerente considerar la utilización de desperdicios y deshechos industriales en la elaboración de material

educativo, dentro del espíritu de que en pueblos pobres como los nuestros no podemos manejarnos con la mentalidad de países desarrollados para satisfacer necesidades vitales en el orden de la cultura y de la educación.

L) Financiamiento de los programas de educación de adultos

En lo relativo al financiamiento de los programas de educación de adultos, creemos indispensable insistir en la importancia de lo siguiente:

1. Instrumentar la decisión política de que los sectores y sus empresas están en la obligación de contribuir al financiamiento de los servicios educativos destinados a sus trabajadores y a los familiares de éstos. En tal espíritu, se plantea que los módulos financieros y las formas operativas se ajusten a la naturaleza, características y posibilidades financieras de cada uno de los sectores y, dentro de ellos, de sus diversos tipos de empresas.
2. En determinados programas estratégicos y prioritarios de la educación de adultos, como es el caso del programa de alfabetización, merece estudiarse la posibilidad de la constitución de una fundación nacional de apoyo al programa de alfabetización, a través de la cual pueden captarse las contribuciones financieras voluntarias para atender preferencialmente la alfabetización de los sectores sociales marginados y paupe-
rizados de la población nacional.
3. Es obvio que, a pesar del monto presupuestal asignado a los programas de educación de adultos, son tales las necesidades educativas de la población adulta, que dicho monto es insuficiente. Se plantea la necesidad de intensificar nuestra capacidad de gestión para captar otras fuentes de financiamiento, a nivel nacional e internacional, de carácter convencional y no convencional.

M) Evaluación en apoyo al desarrollo de la educación de adultos

1. Se impone la necesidad de profundizar la evaluación cualitativa de los programas de educación de adultos, sin descuidar la evaluación cuantitativa de los mismos. Se despliega una actividad tan extraordinaria en el vasto y complejo universo de la educación de adultos, que obviamente conviene hacer una apreciación crítica a fondo acerca de sus realizaciones, con el propósito de precisar los reajustes requeridos, generali-

zar aquello que haya sido previamente experimentado en determinado ámbito, confrontar con realidades concretas ciertas hipótesis de base y crear actitudes positivas en el orden del afán creativo e innovador permanente.

2. Merece subrayarse el diálogo amplio y fecundo que es indispensable propiciar para confrontar las experiencias, en sus aspectos positivos y negativos, con los otros sectores, con las organizaciones de base y con los participantes de los diversos programas de educación de adultos. El objetivo último de todas estas acciones será no únicamente el de sistematizar tales experiencias para expandirlas cada vez más, sino el de lograr que sean cada vez de la más alta calidad, en el espíritu de servir mejor a la sociedad que hace del hombre social y del hombre individual su centro de interés y de atención fundamentales.
3. Para el logro del propósito señalado, en coordinación con los órganos pertinentes del ministerio o secretaría de educación, hay la necesidad de perfeccionar constantemente los instrumentos de evaluación y superar en mucho su connotación básicamente técnico-pedagógica. Un enfoque multidisciplinario y multisectorial, con el factor común de la práctica social de la participación, nos permitirá enriquecer nuestras propias perspectivas de enfoque en la dimensión de la teoría y de la praxis de la educación de adultos, como instrumentos que contribuyan significativamente al logro de los grandes objetivos a que aspiran las sociedades nacionales de América Latina.

REFERENCIA

CREFAL
1979 *Algunos planteamientos de base para la formación de políticas y estrategias de desarrollo de la educación de adultos en la década de los ochenta.* Pátzcuaro, Michoacán, México. CREFAL.

ASPECTOS PEDAGOGICOS DE LA EDUCACION DE ADULTOS DE MOBRAL

I. FUNDAMENTOS METODOLOGICOS *Mobral*

MOBRAL (Movimiento Brasileño de Alfabetización) surgió con la finalidad de incorporar dentro de la sociedad brasileña el gran potencial humano marginalizado por la falta de una educación adecuda. El Plan Sectorial de Educación y Cultura (1972/1974) definía como objetivo de la institución "eliminar", posiblemente en el transcurso de la década del 70, el analfabetismo de adolescentes y adultos, concentrando sus esfuerzos en el grupo de los 15 a 35 años de edad. Sin embargo, es de observar que MOBRAL, pese a la prioridad básica dada a la alfabetización, ya perseguía la consecución de otros objetivos que le habían sido atribuidos por el Plan de Alfabetización Funcional y Educación Continua de Adolescentes y Adultos, incluido en la ley de su creación: "Integración en todas las promociones de alfabetización y educación de nociones de conocimientos generales, técnicas básicas, prácticas educativas y profesionales, en la asistencia a los problemas fundamentales de salud, trabajo, hogar, religión, civismo y recreación." Por lo tanto, MOBRAL tenía presentes esos otros objetivos. Sólo que, en aquel momento histórico, la alfabetización gozaba de un trato prioritario. Esa posición fue reiterada en el informe y conclusiones del grupo de trabajo instituido por la Resolución Ministerial Núm. 317/72, donde MOBRAL es incluido textualmente dentro de la estructura del Sistema Nacional de Enseñanza Supletoria de la siguiente forma: ". . .es verdad que el contenido de la sigla –Movimiento Brasileño de Alfabetización– no lo expresa cabalmente, pero la apreciación de sus tendencias actuales ya confirma la vinculación histórica de ese órgano con los movimientos de reforma que lo precedieron. No podría ser de otra manera. Desde el comienzo, era fácil prever que MOBRAL difícilmente se detendría en las técnicas básicas de leer, escribir y contar, cuyo dominio se torna frágil y tiende a desvanecerse cuando no se lo refuerza por una prolongación de la escolarización. Esa prolongación es el supletorio, una función que permanece-

rá cuando ya no haya un mínimo simplificativo de adolescentes y adultos analfabetos. Por otra parte, la creencia de que el hombre, incluso analfabeto y sometido a situaciones de marginalización económica y social, es capaz de administrar su propio proceso de aprendizaje, llevó a MOBRAL a definir como premisas básicas de su práctica educacional:

1. admitir que no siempre es la alfabetización la que responde a las necesidades prioritarias de educación del ser humano;

2. conocer el universo de la comunidad y los instrumentos de que ella dispone para crear y convivir con ese universo: lenguaje, actividades, formas de participación social y su "saber" propio;

3. que los responsables por las decisiones, planificación, administración y ejecución del sector educacional deben adecuarse a la comunidad, adoptando filosofías y metodologías que les permitan conocer su universo: sus aspiraciones, recursos, limitaciones y objetivos;

4. que el proceso educacional, inclusive a partir de la alfabetización, debe comenzar centrado en las situaciones de vida de la comunidad y considerar esas situaciones como espacios educativos.

Dentro de esa perspectiva, MOBRAL considera como parte de su propuesta de educación de adolescentes y adultos, la creación de oportunidades efectivas de:

1. desarrollar mecanismos de participación social, volcados hacia soluciones de mediación de los problemas concretos de los educandos;

2. transferir hacia la vida práctica del alumno conocimientos, percepciones y habilidades adquiridos y/o enriquecidos en el proceso educacional;

3. Resguardar, en lo posible, la identidad cultural de la comunidad, contribuyendo así para que ella no sea campo de invasión, sino que se prepare, consolidada en su propia cultura y en sus conocimientos, a asimilar, seleccionar y enriquecer los conocimientos útiles que le llegaren por intermedio de las tecnologías manejadas por la sociedad industrial.

Considerada dentro del marco más amplio de la educación para el desarrollo,[1] pero también comprometida con el proceso de promoción humana, la educación de adultos, tal como es conocida por MOBRAL, rechaza principios y metologías que reduzcan su práctica educacional dentro de los límites de capacitación de mano de obra.

[1] El concepto de desarrollo, aquí, es entendido como un proceso de cambio cultural por el cual una sociedad, transformando sus estructuras y perfeccionando sus instituciones económicas, políticas y sociales, toma aptos a sus miembros a una mejora acumulativa rápida y durable su nivel de vida, lo que le permite alcanzar mayores oportunidades de realización personal y comunitaria.

Por ello, en la preocupación constante de colocar a disposición del adulto todos los medios que le permitan su realización como persona, MOBRAL cuidó que los programas respondiesen a otras necesidades y aspiraciones de los usuarios, concretando de esa forma cada vez más su principio de funcionalidad.

A lo largo de los años surgieron y fueron enseñadas algunas iniciativas locales que representaban la apertura del sistema hacia otras situaciones de vida del ser humano. Esas situaciones no eran solamente aquellas satisfechas por los programas pedagógicos prioritarios de aquel entonces, sino otras tales como cultura, recreación, trabajo y salud. Por ello, los programas culturales, de profesionalización y de educación comuntaria para la salud se limitan a reiterar las iniciativas que las propias comunidades ya estaban realizando.

Esos programas nunca fueron considerados aisladamente, sino como parte integrante de un sistema de educación permanente, que se encuentra todavía en proceso de estructuración, ya que no atiende igualmente a todos los usuarios, en términos de oferta.

El objetivo original de MOBRAL era ofrecer a los sectores pobres de la sociedad brasileña nuevas modalidades de educación básica a nivel local y comunitario con la finalidad de mejorar sus modos de vida y sus condiciones de empleo, ampliando así sus perspectivas de integración y participación social.

Al optar entonces por una metodología multifuncional MOBRAL, como programa de masa incorporada a un país de dimensiones continentales, ha tenido siempre en cuenta los aspectos cuantitativos, la especificidad de sus usuarios y la diversidad de las realidades locales.

Al sistematizar una metodología apropiada para sus programas de masa, se están desarrollando, en su práctica educacional, nuevos enfoques hacia los alumnos y se están utilizando diferentes recursos de enseñanza y verificación. Se creó así un método activo, dialéctico y crítico.

El contenido del aprendizaje fue modificado con la utilización de técnicas apropiadas, tratando de eliminar cualquier mecanismo de selección que dificulte o impida la permanencia del alumno en sus programas.

Esa metodología se está estructurando dentro de un amplio margen de libertad y, dentro de esa perspectiva, MOBRAL comenzó a utilizar modelos alternativos extremadamente flexibles, lo que le permite alcanzar, a corto plazo, cantidades significativas de adolescentes y adultos, preservando simultáneamente, el desarrollo y las iniciativas individuales y grupales, y siendo sensible a la particularidad de los usuarios y a la variedad de situaciones del país (realidades locales y regionales). La gran búsqueda de MOBRAL se realiza cuando el contenido de

cada uno de sus programas comienza a ser progresivamente generado en la propia comunidad, entendida ésta como el gran espacio educacional.

El corolario de esa concepción es que la acción educativa no puede ser orientada por principios rígidos. Al contrario, la flexibilidad debe ser el gran principio orientador de la acción, sin la cual toda acción educativa estará destinada al fracaso.

Por otra parte, si los contenidos educativos son aquellos generados en las propias comunidades, se desprende que los programas de MOBRAL corresponden a las necesidades y expectativas de esas comunidades o, en otras palabras, representan pobilidades de que el ser humano se realice como persona.

En este enfoque, la educación de adultos tiene como campo de acción el espacio de vida de sus usuarios y, en todos los momentos, debe colaborar para que el individuo pueda ampliar ese espacio, determinar sus objetivos y aspiraciones, tanto personales como comunitarios, y crear sus estrategias de supervivencia. Ya que los usuarios son los que ponen en práctica y concretizan los objetivos de los programas de educación de adultos, deben colocar también sus propios contenidos en los programas.

De esta forma es posible crear condiciones para que las poblaciones participen, directa o intensamente –por medio de la educación– en los procesos de promoción humana y de cambio por los cuales ella también es responsable.

Esta es la concepción de la educación de adultos que tiene el Movimiento Brasileño de Alfabetización MOBRAL. Sus objetivos, comprendidos dentro del marco de la educación permanente, definen a sus participantes, usuarios y miembros efectivos de la organización, como corresponsables por el sistema de educación de adultos desarrollado por Brasil.

En los nueve años de acción educativa con la población marginalizada, MOBRAL ha implantado, a nivel nacional, programas en las áreas pedagógica, cultural, laboral, de recreación, de salud y de subsistencia, en respuesta a necesidades reales de sus usuarios.

La rapidez del proceso de implantación de la propuesta educacional de MOBRAL, y su nivel de alcance, se debió al hecho de haber contado con los subsistemas de movilización y de supervisión global. El primero, ya desde la implantación del programa de alfabetización funcional, y dentro de una perspectiva de compromiso comunitario, obtuvo el apoyo de numerosos grupos a la nueva propuesta de alfabetización, reforzando las iniciativas locales y delegando a las comisiones municipales, como órganos ejecutores de MOBRAL a nivel municipal, la tarea de articular los grupos entre sí.

Posteriormente, la estructuración de la supervisión global posibilitó al movi-

miento la incorporación, organización y enriquecimiento de esas iniciativas y actividades locales transformadas en programas nuevos surgidos de las necesidades de los usuarios. El subsistema de supervisión global (SUSUG) tiene las siguientes características básicas:

1. Tres niveles de supervisión: estatal, de área y municipal, que permitan una asistencia específica y adecuada a la realidad de los municipios y un acompañamiento de las actividades de los supervisores de acuerdo con las características geográficas, sociales y económicas y con la capacidad operacional de la red de comunicación;

2. Un flujo de interrelaciones que permitió la retroalimentación inmediata de los programas en cada nivel de supervisión;

3. La localización descentralizada, aunque flexible, del supervisor en su área de trabajo. De esa foma los supervisores a nivel municipal de área (en promedio cuatro municipios por área) y estatal satisfacen todos los niveles de actuación de MOBRAL con información sobre las características del campo.

A esos datos, que vienen de la base y que son rápidamente proporcionados a la administración central, debido a la gran "capilaridad" del subsistema, se suman aquellos suministrados por el subsistema de informaciones, a través del agente y encargado del área de informática, los que también actúan a nivel estatal y municipal. Gracias a esos dos subsistemas es posible, por una parte, establecer mecanismos correctivos bastante eficaces para la actuación en el campo y, por otra, hacer viables ciertas formas de planificación participativa a partir de las necesidades y aspiraciones de los usuarios.

A partir de 1970, fueron lanzados al campo, sucesivamente (abiertos a la comunidad en general y ejecutados por ella), los programas de alfabetización funcional, educación integrada, actividades culturales, profesionalización, autodidactismo, educación comunitaria para la salud, campaña deporte para todos, tecnología de la escasez y, en fase de desarrollo, educación del consumidor.[2]

II. LA PEDAGOGIA DE MOBRAL: SUS PRINCIPIOS

Los principios que fundamentan la pedagogía de adultos, definida y experimentada por MOBRAL, sufrieron en el transcurso de la historia de la institución, ajustes y reformulaciones motivadas por la necesidad de adecuar mejor los pro-

[2] Para aclarar los pormenores de los programas, ver "Experiencias de educación de adultos – MOBRAL: la práctica educativa de MOBRAL", en este mismo libro.

gramas a la realidad social, política y económica. Esto determinó la formulación de una política de asistencia a las poblaciones brasileñas marginalizadas, por medio de la estructuración de un sistema de educación permanente.

Para MOBRAL, la formación del ser humano es un proceso dinámico, de creciente complejidad y que exige una acción duradera y persistente durante toda la vida del individuo.

El proceso educacional se sitúa dentro de una perspectiva de autotransformación y transformación del mundo, exigiendo la presencia de los otros: la acción interpersonal. El aprendizaje, en sentido amplio, se produce cuando el adulto adquiere una experiencia que influye en su acción y que provoca cambios en su conducta. En la experiencia con el otro el adulto aprende, comprende e incorpora.

Fiiosóficamente, la metodología adoptada por MOBRAL se proyectó en una perspectiva existencial. Lo que interesa es el individuo en situación: el individuo en el mundo y con el mundo, el ser en diálogo, el ser en desarrollo con los otros. Esta orientación en la que se persigue como ideal en el trabajo de la institución. Los documentos orientadores del trabajo de los agentes de los programas, antes de entrar en su fase operativa, nos llevan a comprender su tarea dentro de una visión más amplia.

MOBRAL se ubica en la perspectiva de que la educación es fundamentalmente un proceso de promoción humana. En él está implícita la participación del ser humano como sujeto y objeto del proceso. La creencia en las potencialidades de los participantes en sus programas –básicamente la población económica, social y culturalmente marginalizada de Brasil– caracteriza a la acción pedagógica de MOBRAL.

El conocimiento de sus necesidades y el respeto a sus aspiraciones forman parte del proceso educacional que no se limita al universo cerrado del aula, sino que lo rebasa y busca su contenido en la comunidad y en las experiencias de vida del educando.

La educación no se limita a trasmitir conocimientos, sino que, a través de la participación activa de todos, procura aprovechar constantemente las experiencias de la vida, ofreciendo así oportunidades concretas de autoexpresión, creación y transformación de la realidad.

Al adoptar entonces los principios de la educación permanente, el trabajo desarrollado por MOBRAL no sitúa dentro de la perspectiva mundial de educación de adultos, ratificada por la Conferencia de Nairobi (1976). MOBRAL definió como uno de sus objetivos el de llevar a sus usuarios a la participación activa en la vida comunitaria, convirtiéndose en agentes y beneficiarios del

proceso de desarrollo. Para conseguir estos objetivos, eligió su propia metodología, procurando estimular a los participantes, por medio de un proceso educativo, para que tomaran conciencia de su condición de persona y de sus posibilidades de realización. Para ello, MOBRAL coloca a las personas frente al mundo en que viven y, a partir de esa vivencia, ofrece los elementos necesarios al desarrollo personal y grupal. Su metodología puede ser analizada bajo los siguientes aspectos:

A) Psicológico

Se fundamenta en la integración del individuo adulto y en el estudio de sus intereses, aspiraciones, dificultades y posibilidades.

B) Social y Antropológico

Se fundamenta en la integración del individuo en la comunidad, como agente y sujeto de la transformación del mundo en que vive.

C) Pedagógico

Se fundamenta en el enfrentamiento del individuo con el mundo, proporcionándole los elementos necesarios a su desarrollo personal y a su integración en la comunidad, lo que le permite construir su propio mundo, ya que el trabajo se orienta en una línea participativa.

La funcionalidad, principio metodológico según el cual el contenido de la actividad educacional se origina en la experiencia vital del individuo, fundamenta y orienta el desarrollo de los programas de MOBRAL. Enriquecido por el proceso educativo, este contenido es experimentado por el sujeto, modificando su relación con el mundo.

Para comprender mejor este concepto, es importante observar que:

1. El proceso educacional, que tiene como base al educando (sujeto consciente de su propia formación) sólo se realiza a partir del momento en que él se relaciona con los otros, interactúa, da, recibe, trueca experiencias.

2. De la misma forma en que no existe el individuo aislado, la educación sólo tiene sentido cuando se lleva a cabo en función de ese entorno.

Para alcanzar el grado óptimo de funcionalidad en el desarrollo de su proceso educacional, MOBRAL adoptó varios procedimientos metodológicos. Entre ellos se destacan la aceleración y la globalización.

Considerando que los usuarios de los programas, de MOBRAL son principalmente adolescentes y adultos, que ya cuentan con desarrollo psicológico y biológico, se tornó imprescindible la búsqueda de procesos metodológicos que se volcasen hacia estos aspectos. Además, el adulto tiene una experiencia vital cuya riqueza no puede ser despreciada y que permite acelerar el trabajo de aprendizaje.

Por ello, la aceleración se convierte, en el trabajo de MOBRAL, en un proceso didáctico y pedagógico, según el cual los objetivos educacionales son alcanzados más rápidamente por el aprovechamiento de las potencialidades biopsicológicas de los individuos y de los grupos desarrollados en la vivencia de las etapas de maduración y adquisición de una cultura. Es importante subrayar que la aceleración tiene sus límites determinados por las experiencias individuales y grupales, consiguiéndose una mayor o menor intensidad de acuerdo con las características de los usuarios.

Para MOBRAL, aprovechar las experiencias de vida del educando fue una premisa básica; la condición para acelerar el proceso educativo y atender así de manera más "eficiente" a sus usuarios. La aceleración supone el aprovechamiento de lo que ya ocurrió, permitiendo alcanzar objetivos por medio de un programa educacional que evite pérdidas de tiempo en actividades para la formación de actitudes y habilidades desarrolladas por la propia vida. Las diversas experiencias, las diferencias individuales y grupales, solamente enriquecen este proceso y permiten avanzar más rápida y profundamente.

Así fue posible para MOBRAL evitar, desde sus primeras experiencias pedagógicas, una seriación rígida y formal; lo que significa que la edad cronológica es el único requisito para ingresar a sus programas.

La flexibilidad en el ingreso y la salida de los programas fue entendida como una consecuencia de la motivación del participante a que satisfaciera sus propias necesidades individuales y grupales.

Para hacer operantes los principios que fundamentan su pedagogía, MOBRAL ve la eduación como un proceso cuyo objetivo final es el ser humano total. Todas sus perspectivas tienden a proporcionar en el proceso educativo, una posibilidad de crecimiento. Así, el ser humano social, el ser humano biológico, etc, encuentra, con su participación en los programas, la respuesta a sus inquietudes, el instrumento que le permite adquirir las condiciones para transformarse y transformar el mundo que lo rodea. Para que no fuesen trabajadas solamente algunas de las dimensiones del individuo, MOBRAL adoptó, como un procedimiento metodológico, la "globalización". Partiendo del principio de que el ser humano es un todo, cuya experiencia vital no puede ser vista desde un prisma

fragmentado, MOBRAL entendió que la globalización era uno de los medios más eficaces para poner en práctica la funcionalidad de sus programas.

Aun dentro de las perspectivas de integración del individuo en la comunidad y de su participación como fuerza activa de esa comunidad, el compromiso comunitario fue, desde el comienzo de la acción de MOBRAL, considerado imprescindible no sólo como medio de hacer que la acción fuese viable sino especialmente como principio según el cual la tarea de educar no era sólo una responsabilidad gubernamental, sino también una misión para todos.

En realidad al analizar a MOBRAL dentro de una perspectiva histórica, se observa que desde su creación, la institución buscó siempre un intenso compromiso de las comunidades hacia la ejecución de sus programas. Dos factores justifican fundamentalmente esa búsqueda. En primer lugar, la comprensión del hecho de que erradicar el analfabetismo de Brasil en 1980 (teniendo un elevado número de adultos analfabetos) no podría ser cumplido si la población no participaba de la acción. Se observa, entonces, que la participación comunitaria en los programas de MOBRAL se realizó de acuerdo con las formas más variadas (la formación de comisiones municipales, el reclutamiento de alfabetizadores y monitores, el trabajo conjunto con otras entidades, el compromiso de los empresarios) y puede afirmarse con certeza que esa participación fue un elemento decisivo para el éxito de MOBRAL.

La concepción dominante en la época de la creación de la institución, según la cual la educación y el desarrollo serían factores inalienables (frente a la ansiedad desarrollista de aquel momento), representó el segundo factor para que se buscase la participación masiva de la población como un medio de lograr las grandes metas de la alfabetización. Se concluía también que la educación, sin la cual no habría desarrollo económico, no era una tarea gubernamental únicamente, sino una tarea de todos. Esa idea aparece claramente en un *slogan* de MOBRAL: "Usted también es responsable."

Frente a la meta propuesta (la erradicación del analfabetismo en 1980), y debido al período bastante corto con que se contaba, todo ese compromiso comunitario fue canalizado, al comienzo, esencialmente hacia el programa de alfabetización funcional, y, posteriormente, al programa de educación integrada.

Esa canalización de esfuerzos, especialmente hacia el programa de alfabetización funcional, se justifica plenamente por estar ubicada dentro de la estrategia y objetivos gubernamentales. Así fue que el plan sectorial de educación y cultura (1972-1974) definió como objetivo "eliminar, posiblemente en el transcurso de la década del 70, el analfabetismo de adolescentes y adultos, con el esfuerzo concentrado en el grupo de edad de los 15 a 25 años de edad". Sin

embargo, es de observar que MOBRAL, a pesar de la prioridad dada a la alfabetización, tenía también en mira otros objetivos que le eran atribuidos por el plan de alfabetización funcional y educación continua de adolescentes y adultos, parte integrante de la ley de creación de la Fundación.

Paralelamente, sin embargo, las células básicas de MOBRAL (comisión municipal) y otros grupos comunitarios, tomaron conciencia de que los programas pedagógicos no respondían a todas las necesidades de aquellos sectores marginalizados de la población brasileña. Otras necesidades y aspiraciones eran frecuentemente consideradas prioritarias, y así fueron surgiendo en todo Brasil comisiones municipales, cursos de capacitación profesional para alumnos de MOBRAL, clubs de libros, clubs de madres, asociaciones de exalumnos, etc.

En cuanto a esas iniciativas locales, MOBRAL, a través de su dirección nacional o de sus coordinaciones estatales o regionales, procuraba siempre estimularlas, aunque sin participación directa, ya que la prioridad absoluta eran los programas pedagógicos y, principalmente, el de alfabetización funcional.

Para continuar con el examen de la trayectoria de MOBRAL, se puede destacar el período de 1972 a 1975 como el marco de la apertura de su sistema hacia otras situaciones vitales del individuo, que no son únicamente aquellas satisfechas por los programas pedagógicos, sino otras tales como cultura, esparcimiento, trabajo y salud.

Los programas cultural, de profesionalización y de educación comunitaria para la salud, creados en ese período, reiteraban iniciativas que las comunidades ya estaban realizando.

Es de destacar también que en esos tres programas, la participación comunitaria fue intensamente procurada. Pero, a pesar de que se buscaba satisfacer necesidades y aspiraciones percibidas en las comunidades, dos factores debieron ser tenidos en cuenta:

1. El énfasis sobre los recursos humanos, materiales y financieros continuaba localizado en el programa de alfabetización funcional;

2. La concepción de esos programas y su ejecución, aunque tuviesen en cuenta los intereses de las comunidades, pasaron a ser llevados a cabo según el alcance de metas cuantitativas predeterminadas por la propia organización.

Al considerar entonces como uno de los parámetros para medir la eficiencia de su acción educativa, el alcance de esas metas, MOBRAL tenía siempre presente la variable "tiempo", considerada básica en un programa de masa desarrollado en un país de dimensiones continentales como Brasil.

En una tentativa de reflexión sobre ese período de la historia de MOBRAL, se destaca:

1. Que las comunidades comienzan a ser conscientes de sus propias necesidades, a expresarlas e inclusive a actuar para resolver sus problemas;

2. Que el propio MOBRAL, por intermedio de los principios metodológicos que orientan su acción (entre los cuales se destaca la funcionalidad), ha contribuido en gran medida para que las inquietudes de las comunidades emerjan de forma más nítida y sistemática.

En resumen, la participación comunitaria en los programas de MOBRAL puede ser considerada como el germen de un deseo por una acción comunitaria que esta fundación, en la medida de sus posbilidades, ya procuraba alcanzar.

Es por esto que, de acuerdo con esta línea, MOBRAL lanza, en 1975, su programa diversificado de acción comunitaria (PRODAC), que representa una tentativa de sistematización del trabajo de acción comunitaria.

En realidad, en ese momento histórico se delinearon nuevos rumbos para la institución: reunir a la comunidad, provocar el surgimiento de liderazgos, favorecer la creación de nuevos grupos intensivos en la acción comunitaria, trazar con ellos las líneas de una investigación participativa en la cual la comunidad tornase conciencia a sus necesidades y aspiraciones y actuase sobre ellas, determinando sus prioridades, fueron los caminos que MOBRAL comenzó a recorrer a través de PRODAC.

Se observa, entonces, que las situaciones encontradas superan frecuentemente las posibilidades de MOBRAL, inclusive en lo que se refiere a sus propios programas y aun en áreas que no les son específicas. De esa manera, surgió la necesidad de un trabajo conjunto con otras entidades, un trabajo cada vez más sistematizado, paralelo a una atención específica de los programas de MOBRAL.

Por las implicaciones que un programa de ese tipo conlleva, por la necesidad de recursos humanos calificados, por lo imperioso de una integración de numerosos órganos públicos y privados, el programa se está implantando progresivamente en el país.

Si 1975 puede ser considerado un año importante en los rumbos de la organización, en lo que respecta a la búsqueda de caracterización de una acción comunitaria por una tentativa de organizar esa acción, 1979 representa la redefinición de los principios de educación y acción comunitaria sistematizada en una pedagogía de movilización y acción comunitaria subyacente a la práctica educativa de la Fundación.

En ese contexto, MOBRAL entiende la movilización como un proceso dinamizador de la vocación y de las energías que el individuo y las comunidades poseen para crear, modificar y situarse en el tiempo y en el espacio; dar calidad y sentido a sus existencias, proyectarse al encuentro de nuevos espacios, opor-

tunidades y conquistas, y producir fuerzas generadoras de su propio desarrollo.

La acción comunitaria es entendida como un hecho dinamizador de la cultura por medio del cual los individuos pueden adquirir instrumentos para mejorar sus vidas y las de sus comunidades.

A través de la movilización y de la acción comunitaria, por lo tanto, la educación de adultos y adolescentes podrá contribuir decisivamente a una toma de conciencia por parte de las personas, grupos y comunidades sobre su realidad o situación vital, y a que ellos mismos adquieran la percepción de que esa realidad puede ser transformada a través de la voluntad de transformación y el conocimiento de cómo y por qué se realiza la misma.

La movilización y la acción comunitaria, al integrar una pedagogía de la educación de adultos de MOBRAL, deben tener como objetivos:

1. Crear y alimentar situaciones para que la comunidad se perciba como un espacio cultural que genera acción y contenidos educativos;

2. Conscientizar a las comunidades sobre la importancia de los órganos de educación que actúan en su medio;

3. Incorporar, integrar y enriquecer la creatividad y la producción cultural de las comunidades en los contenidos, actividades y formas de actuación de los programas y proyectos que trabajan para la educación;

4. Obtener y consolidar bases comunitarias, es decir, la participación consciente y activa de los individuos y de la colectividad para hacer operables los programas de educación;

5. Crear motivaciones psicosociales para entender, interpretar y procurar disminuir las resistencias encontradas. Al mismo tiempo, dar elementos para que los órganos de educación puedan satisfacer las motivaciones ya existentes y aquellas que fueren surgiendo durante el trabajo de las entidades.

Es igualmente esencial adoptar como premisa básica el hecho de los individuos y los grupos de una colectividad tienen siempre un conjunto de objetivos, aspiraciones y necesidades que satisfacer, independientemente de los órganos de educación, con un "saber" propio. Para que la educación de adultos tenga éxito, es necesario que sus propuestas se identifiquen con el saber de la comunidad y representen una posibilidad de mayores realizaciones, tanto en el plano individual cuanto colectivo.

Teniendo en cuenta los principios y objetivos de la acción educativa a ser emprendida, la participación de la comunidad en los programas de MOBRAL tiene como premisas básicas, ser:

consciente — la comunidad recibe informaciones claras sobre las propuestas

de MOBRAL: objetivos, formas de actuación, alcance en extensión y profundidad, y necesidades;

deliberado – las alternativas de participación son divulgadas y elegidas por la comunidad junto con las responsabilidades que esa participación implica, frente a un órgano del gobierno que tiene metas a cumplir, recursos y limitaciones para hacer operantes sus objetivos;

decisivo – la integración de esfuerzos con la población se refleja a través de resultados positivos e inmediatos; el reconocimiento de que los programas de MOBRAL responden a las necesidades y aspiraciones de la comunidad y pueden ser puestos en práctica por sus miembros;

activo – la participación se desarrolla a ritmo creciente, progresivo e intenso, de tal forma que la comunidad contribuye no sólo a la implantación del programa, sino también a su consolidación;

retroalimentador – son construidos nuevos programas y proyectos a medida que la población se plantea explícitamente nuevos problemas, necesidades, aspiraciones y acciones en educación de adultos;

organizado – la adhesión popular hacia todos los programas y proyectos de MOBRAL se produce por intermediación de grupos con objetivos fijos, estructura, funciones, atribuciones y coordinaciones definidas. MOBRAL acompaña y capacita constantemente a los grupos y recibe de ellos informaciones, sugerencias y otras contribuciones;

diversificado – MOBRAL hace dinámica la acción de la comunidad y de sus grupos, estimulando la creación de estrategias propias para la resolución de sus problemas, la apertura de nuevas frentes de trabajo y la multiplicación de objetivos intermedios en favor del objetivo mayor de la institución: la implantación de un sistema de educación permanente.

Por otra parte, a MOBRAL le fue atribuido un papel significativo en el área de la acción comunitaria a través del discurso del presidente de la República: "Numerosas inquietudes de la sociedad brasileña pueden ser atendidas con pocos recursos, siempre que sean diagnosticados en el espacio y en el tiempo y solucionados por medio de esquemas comunitarios. Entidades como MOBRAL deben multiplicar sus esfuerzos en esa dirección."

Siguiendo así su evolución histórica, reforzado por el pronunciamiento presidencial, MOBRAL fue llevado a reformular su destino como organización gubernamental, que presta servicios en el área de la educación de adultos y trabaja con los sectores más pobres de la sociedad. En la medida en que su acción se orienta por una propuesta de promoción humana de la población marginalizada, y que bajo el concepto de "promoción humana" está el de "participación",

MOBRAL tiene como gran opción la de desarrollar su acción aducativa, persiguiendo un ideal más participativo.

En la medida, pues, en que así se define, MOBRAL llevará al contexto social donde actúa sus propias ofertas, estructuradas en programas, proyectos y actividades, concebidos como satisfacción de algunas necesidades básicas y actividades culturales. Se considera entonces que el desarrollo integrado de la propuesta educativa de MOBRAL se hará en los próximos años con mayor eficacia a través de la educación, en la medida en que ésta permite:

1. La apertura efectiva de "espacios de diálogo" donde las comunidades, como partes de ese universo de carencia, expresan sus necesidades y expectativas;

2. Que la "voz" de las comunidades sea escuchada realmente por la organización;

3. Que la organización haga posibles situaciones de trueque; es decir, que al ofrecer sus propuestas y programas acepte también, en contrapartida, las potencialidades que existen en ese universo de necesidades.

Se considera como punto fundamental, para hacer efectiva esa relación de trueque, que la organización no disminuya el valor de esas potencialidades, donde se situaría básicamente el poder de negociación de la comunidad.

La comunidad requiere un tratamiento específico que resulta:

1. De la naturaleza de sus solicitudes y expectativas expresadas en la demanda de programas que satisfagan más adecuadamente sus carencias;

2. De la dimensión de sus propios recursos y potencialidades;

3. De los criterios establecidos por la comunidad, teniendo en mira la ejecución de programas y propuestas.

Por parte de la organización, su propuesta concreta sería resultado:

1. De los programas solicitados por la comunidad y negociados por MOBRAL;

2. Del modo establecido para su implantación y ejecución (dónde, cuándo, cómo), que sería fruto de un proceso de negociación elaborado de acuerdo con la propuesta de educación de adultos de MOBRAL, experimentada a nivel de organización, y de la participación comunitaria a través de una práctica del diálogo;

3. De que el proceso de construcción de una propuesta conjunta se desarrolle a través de negociaciones establecidas a partir de las particularidades de MOBRAL y de la comunidad;

4. De que el proceso de construcción de esa propuesta conjunta, desarrollado en forma participativa, permita el surgimiento en la comunidad de intermediarios tales como: consejos comunitarios, grupos de acción comunitaria y/o

de acción local, comisiones municipales que ratifiquen los resultados de las negociaciones, garantizando la administración de la propuesta conjunta por la misma comunidad. En la medida en que la comunidad asuma esa propuesta, MOBRAL alcanzará sus propios objetivos, es decir, los de una organización que, al definirse como un órgano que presta servicios para los sectores marginados de la sociedad, opta por prestarlos en forma educativa, abriendo, a nivel comunitario, espacios efectivos para el diálogo y la participación.

En el momento en que MOBRAL se define históricamente como un órgano de educación comunitaria, se produce también la sistematización de su propuesta educativa en un cuerpo teórico cuya base son los principios de la educación permanente y de la acción comunitaria, entendidas como un proceso socioeducativo mediante el cual se procura que la población:

1. Reflexione sobre sus problemas, necesidades y posibilidades;
2. Busque soluciones para sus problemas y asistencia para sus necesidades en acción conjunta;
3. Correlacione sus problemas y necesidades con una problemática mayor;
4. Identifique recursos (humanos, materiales e instituciones) existentes y no conocidos;
5. Formule propuestas de acción, desarrolladas con la participación colectiva;
6. Autodetermine la elección de sus propios caminos para solucionar sus problemas.

Estos principios, junto con los conceptos operativos construidos a partir de la reflexión sobre su propia práctica educacional, constituyen el marco teórico y metodológico destinado a orientar la acción educacional de MOBRAL dentro de una perspectiva más amplia de educación comunitaria.

En ese sentido, su propuesta educacional tiene como uno de los conceptos fundamentales el de la omnipresencia; o sea, la oportunidad de educar y ser educado no presenta en todos los eventos, momentos y situaciones de la vida individual y social. El tiempo de la educación se define como el tiempo de vida de cada individuo y el espacio educativo como la propia comunidad, en la medida en que los contenidos educativos emanan de ella.

Es entonces, a través de la acción comunitaria presente en todos los programas, que se experimenta la propuesta de educación comunitaria que privilegia los modos participativos considerados como medios ideales para que la administración de esa propuesta sea realizada cada vez más, por y en la comunidad.

Esta educación se caracteriza por:

1. Un proceso ampliamente funcional y motivacional;
2. Un proceso participativo (agente/usuarios);

3. Una gestión cada vez mayor por parte del usuario en el proceso educativo;
4. Un proceso socioeducativo (relación persona/comunidad) donde la acción comunitaria (acción común) tiene un papel preponderante.

III. CONCLUSIONES

MOBRAL es un organismo en constante evolución. Después de 1975, una vez lanzado el programa diversificado de acción comunitaria (PRODAC), hoy implantado en más de 300 municipios, la tendencia era la de enfatizar la educación comunitaria. La implantación posterior del programa de educación comunitaria para la salud (PES), del programa deporte para todos y del programa de educación comunitaria para el trabajo (PETRA) son el resultado de esa tendencia.

El PRODAC se basa en la formación de grupos comunitarios que diagnostican sus problemas y elaboran planes para resolverlos, colaborando con entidades públicas y privadas o por su propia cuenta.

A partir del ejercicio de esa metodología de investigación y planificación participativa, que se reveló fecunda, MOBRAL profundizó su medología de educación comunitaria, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico.

Esa metodología permitirá que MOBRAL tenga cada vez más flexibilidad y agilidad para atender a las aspiraciones comunitarias que fueren surgiendo.

El nuevo marco político institucional del país, la crisis económica internacional, con la consiguiente reducción de recursos y, sobre todo, la confianza que MOBRAL tiene en la capacidad de realización de las comunidades, revelan perspectivas positivas para su acción. Ahora pretende consolidarse como un instrumento a disposición de la comunidad, sujeto a las decisiones de los grupos comunitarios. La descentralización ejecutiva y administrativa ya existente será completada por la descentralización del planeamiento.

Una de las motivaciones para el cambio es la necesidad de dar mayor participación a las comunidades en las decisiones gubernamentales, establecer canales de comunicación más efectivos entre el pueblo y el gobierno y dar mayor autonomía a los municipios y su población.

IV. RESULTADOS DE LAS ACTIVIDADES DE MOBRAL

La descripción de los resultados de los programas de MOBRAL y su impacto

en la vida brasileña efectuada en este trabajo, sólo puede ser hecha en forma sintética y de modo muy general.

El primer aspecto a enfatizar, consiste en el cambio producido en la vida de los participantes de los programas de MOBRAL, especialmente en la alfabetización. Estudios ya realizados muestran, junto a una relativa movilidad ocupacional y social, una mayor participación en la vida comunitaria, política y cultural por parte de aquellos que pasaron por los programas, sobre todo a través de la valorización de la autoimagen de los participantes cuando superan el estigma del analfabetismo. Lo mismo debe suceder –no hay investigaciones suficientes sobre el tema– en relación a los participantes de los demás programas, y esto es fruto de observación empírica: del número de pequeños periódicos editados en los puestos culturales, del catastro de artesanos, de grupos folklóricos, coros y grupos teatrales en esos mismos puestos; del número de realizaciones de los grupos del programa de educación comunitaria para la salud (más de 100,000 fosos, más de 100,000 huertas, millares de casas construidas y remodeladas, etc.). En Brasil, actualmente, cerca de 80% de la población adulta (de más de 18 años) dispone de título de elector, pudiendo votar, lo que está vedado a los analfabetos.

La cultura popular –técnica y artística– encontró en MORBAL un canal para llegar a los grandes centros y a los vehículos de comunicación social de mayor importancia y con mayor alcances de lectores, oyentes y telespectadores.

Otro aspecto importante fue la participación de la comunidad en un gran programa de educación permanente. Fue destruida la tradición de aislamiento de la escuela en relación al medio ambiente y a la comunidad, y los resultados de esa integración progresarán con evidentes beneficios para el sistema escolar y sus alumnos.En el campo de la innovación pedagógica, habría una larga lista de aspectos a citar: la flexibilidad en el uso de los espacios educacionales y su ensanchamiento en dirección a la comunidad y a la omnipresencia de la educación; la flexibilidad de horarios, calendarios y frecuencia de aulas, que adapta el proceso educativo a las realidades locales; el uso de maestros no profesionales, sustentados por material didáctico innovador y un sistema de capacitación y asistencia técnica eficiente y eficaz; la implantación de un sistema de supervisión global de gran "capilaridad" territorial y buen nivel técnico; la descentralización administrativa de la operación y ciertas decisiones importantes; el uso de la televisión, radio, cine, teatro, literatura popular, juegos educativos, etc. en forma masiva y debidamente contrabalanceado, en sus tendencias centrífugas, por el carácter centrípeto de la acción comunitaria; la participación creciente de los alumnos en la definición de contenidos educativos; la concretización de la idea

de educación permanente. Todo ajustado a las condiciones generales de Brasil y a las condiciones locales de sus comunidades.

Finalmente, MOBRAL desarrolló en Brasil, sin una sola escuela de nivel superior dedicada a la educación de adultos, un *know how* propio, refinado, para la implementación de programas masivos, cuyas características no son internacionalmente bien conocidas y estudiadas.

En el campo social es generalmente difícil transplantar soluciones, especialmente si se piensa en los varios países del mundo. No hay lecciones a aprender de MOBRAL para otras naciones, excepto en términos muy generales. Inicialmente, las clásicas conclusiones de que sin una decisión firme del gobierno no es posible ejecutar un programa de tal magnitud, y que sin la adhesión del pueblo el éxito es igualemente imposible. A continuación, la lección tradicional de que son los especialistas u administradores nacionales quienes deberán realizar la tarea de definir y concretar ese tipo de programa, de acuerdo con la población.

Pero es posible identificar algunas características de MOBRAL que permitieron su éxito: la participación de la comunidad y el respeto a su cultura; pautas pedagógicas innovadoras; administración moderna; la adopción de programas de masa y del ensayo y error; la idea de la educación permanente, y la expansión de este concepto hacia la educación omnipresente.

V. PERSPECTIVAS DE MOBRAL: PERIODO 1980/1985

Siguiendo su evolución histórica, la Fundación MOBRAL se define como un órgano del gobierno que presta servicios en el área de la educación de adultos junto a los sectores marginales de la sociedad. En la medida en que su acción educativa esté orientada por una propuesta de promoción humana de esa población marginal y que, subyacente al concepto de "promoción humana" esté el de "participación", MOBRAL, mantendrá en los próximos años la opción de desarrollar su acción educativa persiguiendo un ideal más participativo.

Se considera, entonces, que el desarrollo integrado de la propuesta educativa de MOBRAL se hará en estos próximos años con mayor eficacia en una perspectiva de educación comunitaria.

Al definirse como un órgano prestador de servicios para la población pobre, MOBRAL se caracterizaría como una organización que opta por prestarlos en forma educativa, abriendo a nivel de comunidad espacios efectivos para el diálogo y la participación.

En lo que se refiere a la implementación y ejecución de sus programas y

proyectos, esta fundación dará prioridad absoluta al programa de alfabetización funcional, con la canalización de todos sus recursos humanos, materiales y financieros. Esta prioridad se justifica plenamente por el hecho de que la erradicación del analfabetismo es el motivo para movilizar las pequeñas comunidades brasileñas y uno de los puntos de partida para la educación permanente.

En cuanto a los otros programas, MOBRAL dará continuidad a su línea de trabajo de acuerdo con las directivas para la enseñanza supletoria establecidas por el Ministerio de Educación y Cultura, procurando profundizar y dar mayor eficiencia a su acción educacional, a través de:

1. Las relaciones de la educación con las culturas locales, como también del sistema de educación de adultos con las particularidades de cada comunidad;

2. La implantación de una educación de base a través de la participación comunitaria, integrada con las áreas de profesionalización, salud, cultura, recreación y desarrollo de técnicas de subsistencia, "con vistas a la promoción social del trabajador residente, ya sea en las zonas rurales o en la periferia de los grandes centros urbanos";

3. La puesta en práctica de mecanismos efectivos de integración entre el sistema de educación de adultos y el sistema formal, más específicamente en las áreas preprimaria y primaria;

4. El trabajo que está desarrollando en sus programas y proyectos dirigidos hacia la acción comunitaria, profundizando las relaciones con los órganos e instituciones dedicados a la educación no formal;

5. Propuestas educativas para adolescentes y adultos cada vez más adecuados a las particularidades de la realidad rural y áreas periféricas urbanas, ofreciendo a los usuarios oportunidades de acceso a niveles crecientes de escolaridad, tales como el programa de educación integrada y autodidactismo.

MOBRAL se propone continuar invertiendo recursos para la ampliación y reformulación de los mecanismos de formación de personal dedicado a la educación no formal en el área de la educación de adultos.

Finalmente, MOBRAL tiene como expectativa alcanzar en el programa de alfabetización funcional un total de 2.4 millones de alumnos en todo el país y de 800,000 alfabetizados (con productividad estimada del 32%).

Esa meta claramente fijada, se justifica por el hecho de que la erradicación del analfabetismo todavía es una prioridad nacional.

Los demás programas de MOBRAL estarán trabajando con estimaciones, pues las metas sólo serán fijadas con las coordinaciones estatales y regionales a partir de las negociaciones con las comunidades y a través de sus órganos representativos: las comisiones municipales de MOBRAL.

UNA EDUCACION DE ADULTOS CENTRADA EN LA PERSONA Y SU APLICACION EN PROGRAMAS DE EXTREMA POBREZA

Gilberto Calvo
Donald A. Lenke

I. HACIA UN NUEVO ENFOQUE PARA LA EDUCACION DE ADULTOS

Se han realizado recientemente algunos programas de educación y capacitación de adultos, centrados en sus necesidades de aprendizaje relacionadas con lo alimentario y nutricional: programas de nutrición familiar y distribución del presupuesto destinado a alimentación, de capacitación y educación de padres de niños desnutridos y líderes de comunidad que les puedan ayudar, de capacitación en huertas y granjas familiares y de capacitación en autoconstrucción de casetas sanitarias. El análisis de la génesis y resultados de dichos programas da origen a algunas reflexiones en torno a los objetivos, principios, métodos y políticas que pueden llevarnos a un nuevo enfoque para la educación de adultos.

Pensamos que un currículum para adultos debe ser el resultado de una sistematización de los conocimientos, habilidades y destrezas que el adulto percibe como necesarias; tanto para el logro de sus propósitos de crecimiento interno como para mejorar sus posibilidades de alcanzar nuevas oportunidades en el mundo social, cultural y del trabajo.

Se reconoce, entonces: a) en el adulto la capacidad para definir sus propósitos, y b) en la educación la capacidad para sistematizar los medios educativos para que el adulto logre sus propósitos.

Durante mucho tiempo hemos organizado programas de educación de adultos sin considerar estos dos elementos fundamentales. Hemos aplicado en la educación de adultos las mismas técnicas, principios, sistemas y metodología de la educación tradicional, concebida para los escolares, con objetivos predeterminados y fuertemente centrados en los contenidos que "hay que aprender" y con

métodos alimentados por decisiones autocríticas que desaprovechan la capacidad del adulto para orientar su propio aprendizaje. Un resultado evidente de este proceso ha sido la reafirmación en el adulto de su dependencia de las decisiones ajenas, siempre a la espera que otros le indiquen lo que debe hacer.

Esta situación debe ser revisada en América Latina y el Caribe, donde existe una fuerte demanda por encontrar soluciones a los problemas de extrema pobreza, a los problemas de la marginalidad urbana y rural, a los problemas de la desnutrición de grandes sectores de su población; en síntesis, a los problemas de las necesidades básicas insatisfechas. La solución a estos problemas está vinculada, sin duda, a la aceleración del desarrollo económico y social y a la ampliación de las oportunidades para los sectores que los sufren. Sin embargo, las soluciones reales suponen la incorporación a los beneficios de la educación y la capacitación de estos sectores de la población. Pero incorporarlos como sujetos activos, con capacidad para crear y definir su propio camino en la búsqueda de las oportunidades que vaya creando el desarrollo económico y social.

Es bueno, entonces, hacer un esfuerzo por sistematizar algunas ideas, principios y métodos que resultan como consecuencia de la situación real que se produce cuando el adulto se enfrenta a su propio proceso de aprendizaje. Para ser congruentes, entonces, las bases de un proceso educativo de adultos, deben salir de la experiencia de los mismos adultos. Así se presentan en los ejemplos que siguen más adelante. En esas experiencias se ha tratado el proceso de enseñanza –aprendizaje como dos procesos distintos: uno de enseñanza, controlado por quien enseña, y uno de aprendizaje, controlado por quien aprende. En efecto, cuando existen condiciones de participación, libertad de expresión de intereses, un ambiente favorable para analizar las necesidades reales de los participantes en un programa y las líneas de acción derivadas de estas necesidades, vemos que el proceso de aprendizaje va siendo controlado cada vez más por el individuo que aprende y, paralelamente, disminuye la necesidad y la importancia de "enseñar". El adulto, por lo tanto, está cada vez más en mejores condiciones para conducir su aprendizaje de acuerdo con sus necesidades y con los problemas que le plantea el logro de sus aspiraciones.

¿Qué ocurre en la práctica, cuando se realizan programas derivados de las necesidades e intereses de los propios adultos? Veremos lo que dicen algunas experiencias.

II. LA EXPERIENCIA

Existe seguramente una gran variedad de experiencias en la región, que abre

un camino para la atención de las necesidades e intereses de los adultos. A continuación expondremos algunas de éstas, vinculadas a las necesidades básicas de alimentación y nutrición.

Con una intención innovadora, la Corporación para la Nutrición Infantil (CONIN), una organización privada en Chile, ha logrado desarrollar diversos programas, de educación y capacitación de adultos, con carácter piloto.

A) Un programa de educación en nutrición para trabajadores

1. Antecedentes

El problema de la desnutrición y subnutrición afecta gravemente el desarrollo de muchos países. Chile ha logrado importantes avances en la lucha para combatir estos flagelos; sin embrgo, el problema persiste en grandes sectores de su población.

Es evidente que el combate contra la desnutrición debe librarse en varios frentes, porque ella depende de múltiples factores, tales como la disponibilidad de alimentos, asociada a la capacidad para producirlos. El consumo de alimentos en cantidad, calidad y variedad apropiada depende también de los hábitos y costumbres alimentarias relacionadas con una adecuada cultura nutricional. Los factores de saneamiento ambiental influyen en un adecuado aprovechamiento biológico de los alimentos. Los procesos de alimentación y nutrición actúan en un marco ambiental, donde el hecho de disponer de una buena salud física y mental, condiciona el óptimo aprovechamiento biológico de los nutrientes.

2. Búsqueda de una dirección

El problema de la desnutrición afecta, especialmente, a los niños pertenecientes a los sectores de muy bajo nivel socio-económico. Existe, no obstante, evidencia de problemas de desnutrición y malnutrición en niños y adultos pertenecientes a sectores obreros y campesinos con ingreso estable. Para los sectores de extrema pobreza, el principal problema es mejorar sus ingresos y la disponibilidad de alimentos; para el grupo con ingresos estables, aunque insuficientes, el problema puede estar más relacionado con el consumo de alimentos en cantidad, variedad y calidad apropiadas y en el máximo aprovechamiento de los recursos disponibles para alimentación. En el último caso, la educación alimentaria y nutricional puede jugar un papel importante.

Existen sectores de trabajadores con sueldo estable pero con escasos conoci-

mientos científicos y prácticos de nutrición, que les impide obtener un máximo aprovechamiento de los recursos disponibles para la alimentación. Un programa de educación nutricional y distribución del ingreso destinado a alimentación, debería, entonces, producir una mejoría en la nutrición familiar de estos sectores.

3. Planificación

Era necesario, pues, establecer un sistema educativo de aplicación generalizada que permitiera a los trabajadores de empresas o sus cónyuges capacitarse para la mejor selección, preparación y utilización de los alimentos disponibles para lograr, especialmente, un mejor crecimiento y desarrollo de sus hijos y una mejor salud del grupo familiar, y alcanzar una mayor racionalidad en la inversión del presupuesto familiar destinado a alimentación.

a) Población enfocada

Se pretendió alcanzar a unos mil trabajadores de empresas del área metropolitana de Santiago de Chile, con una escolaridad de educación básica que les permitiera usar el lenguaje escrito.

b) Metodología

El diseño de una metodología apropiada estuvo determinada por los siguientes condicionantes:

i) la necesidad de hacer una aplicación generalizada del programa;
ii) la escasa disponibilidad de tiempo de los participantes, trabajadores de empresas amas de casa, para asistir a clases o reuniones durante un período prolongado;
iii) la amplitud de los conocimientos científicos y tecnológicos involucrados;
iv) la coincidencia de intereses y necesidades de aprendizaje nutricional detectados en una experiencia piloto anterior;
v) la existencia de ritmos de aprendizaje muy diversos en la población enfocada.

Dadas estas limitaciones, se decidió diseñar el curso de capacitación, utilizando técnicas de instrucción programada con algunas variaciones. La instrucción programada es una técnica basada en métodos de autoinstrucción, donde la fijación de objetivos operacionales establece una relación con los niveles edu-

cacionales y culturales de la población enfocada. Esta técnica se usó para la preparación de los textos, dejándose una mayor flexibilidad para su aplicación, como se verá más adelante.

Se vio, entonces, la necesidad de diseñar un texto básico de acuerdo con las técnicas de instrucción programada.

c) La elaboración del texto

Para llevar adelante la tarea se constituyeron grupos de trabajo: un grupo de ejecución integrado por especialistas en nutrición y por metodólogos; un grupo de revisión integrado por especialistas en nutrición y administración de proyectos educativos, y un pequeño grupo de referencia, compuesto por participantes potenciales.

Estos grupos coordinaron su acción en un diálogo permanente durante los cinco meses que duró la elaboración del texto. De acuerdo con su forma final, el texto debería permitir a los participantes:

i) Identificar los principales nutrientes e indicar la función que cumple cada uno de ellos para el organismo, así como las consecuencias que provoca la insuficiencia o exceso de algunos nutrientes.
ii) Reconocer los nutrientes que contiene cada uno de los alimentos de consumo habitual, disponibles para nuestra población.
iii) Indicar el tipo de alimentación que debe tener un individuo de acuerdo con su edad, sexo, actividad y estado fisiológico.
iv) Decidir la alimentación, en cantidad y calidad del grupo familiar en atención a:
   - los requerimientos de cada uno de sus integrantes;
   - los nutrientes contenidos en cada uno de los alimentos disponibles;
   - las preferencias y hábitos alimentarios;
   - los recursos disponibles.

Estos propósitos se organizaron a través de contenidos divididos en cuatro partes:

- Alimentación y salud.
- Los nutrientes.
- Tipos de alimentación.
- Alimentación del grupo familiar.

Los contenidos se dividieron en 47 proposiciones que, finalmente, se tradujeron en 453 incisos o cuadros, apoyados con un total de 360 dibujos y agrupados en 36 lecciones, calculadas para dos horas de trabajo cada una.

El total de las lecciones se imprimió en 8 cuadernillos, para el mejor manejo administrativo y educacional del sistema. En efecto, la entrega periódica de los cuadernillos daba a los participantes la oportunidad de reunirse con el docente para actividades de grupo.

4. Estrategias

a) Financiamiento:

El Servicio Nacional de Capacitación, SENCE, ofrece a las empresas la posibilidad de contratar cursos de "capacitación laboral", de acuerdo con sus necesidades, y descontar este gasto de sus impuestos. Un curso de "capacitación en nutrición y distribución del presupuesto destinado a alimentación", fue considerado en los márgenes de las políticas de capacitación laboral. El efecto probable de este curso en el bienestar de los trabajadores y su rendimiento laboral fue un argumento aceptado para el efecto. En tal sentido, el curso resulta ser un antecedente valioso en la atención de las necesidades básicas de los trabajadores, a través de los programas de capacitación del Estado. Se contó, entonces, con la aceptación y el patrocinio de 14 empresas para realizar la experiencia, en el período comprendido entre abril de 1978 y junio de 1979.

b) Aplicación.

El programa de 72 lecciones se descompuso para su aplicación en 36 reuniones de grupo y trabajo individual. Luego de una primera reunión de análisis del programa, se entregó el primer cuadernillo para continuar con reuniones semanales y entrega sucesiva de cuadernillos, hasta completar 36 reuniones.

Esta modalidad inicial sufrió las siguientes modificaciones con el tiempo:

i) Menor cantidad de reuniones de grupo por dificultades de asistencia de los participantes o de programación de las reuniones.

ii) Reuniones de grupo que se transformaron en tiempo para la atención individual. Los trabajadores no disponían de la hora completa para reunirse y eran atendidos en la medida de su tiempo disponible.

iii) Imposibilidad total de hacer las reuniones de grupo. Por lo tanto, el curso se limitó a la entrega de cuadernillos y control del aprendizaje a través de los tests incluidos en éstos.

iv) Mayor cantidad de reuniones de grupo para el caso de trabajadores de una empresa agrícola con características educativas por debajo de lo programado, analfabetos o semianalfabetos.

La aplicación del programa tuvo, entonces, un carácter flexible para alcanzar las mejores condiciones de aprendizaje, dentro de las limitaciones que imponía la realidad.

c) Docencia.

Las características del programa hicieron necesario seleccionar a los docentes de entre los profesionales del área de nutrición con experiencia o formación pedagógica. Aunque el texto programado permitía descansar en la modalidad del autoaprendizaje, se pensó que las reuniones de grupo debían ser atendidas por un profesional calificado. Luego de un breve curso de capacitación, los docentes iniciaron su trabajo, demostrando la mayor flexibilidad, tanto para ir al lugar de trabajo de los participantes como para atender sus distintos intereses en un esquema de circunstancias ambientales variadas.

Con el fin de favorecer el clima cordial del trabajo con adultos, se ofrecía café o alguna otra atención a los participantes.

5. Resultados

a) El programa se aplicó a unos 1,000 trabajadores de 14 empresas del área metropolitana y una parte de la región sur de Chile.
Este primer resultado, permite dos conclusiones:
   i) Se hizo contacto con un total de cuarenta empresas para ofrecerles el curso, mediante una campaña intensiva de entrevistas con ejecutivos, servicios de bienestar y, en algunos casos, dirigentes de los trabajadores. Estas empresas habían mostrado algún interés en el programa anunciado mediante cartas y reuniones. Un 35% de las empresas que conocieron las posibilidades del curso, aceptaron incluirlo en sus programas de capacitación.
   ii) La cantidad de trabajadores participantes es muy significativa para los efectos de validación del programa.

b) Aprendizaje:
El programa incluyó una prueba de conocimientos que se aplica antes de iniciar el curso, una prueba similar que se aplica al término y un análisis de la experiencia hecha con los participantes. Los resultados de las pruebas indicaron que el aprendizaje fluctuó entre un 80% y un 90% de los contenidos. No se apreciaron variaciones significativas en las distintas modalidades de reuniones de grupo. La persistencia del aprendizaje se experimentó en un grupo al que se aplicó de nuevo la prueba a los seis meses de finalizado el curso, encontrándose una persistencia de un 80% en el aprendizaje.

6. Análisis de la experiencia

a) Participantes: Como el objetivo inicial del programa era mejorar la nu-

trición familiar y la distribución del ingreso destinado a alimentación, el simple aprendizaje de conocimientos de alimentación y nutrición no parece suficiente. Puede haber una gran distancia entre saber nutrición y aplicar este conocimiento.

Con el fin de evaluar la aplicación de los conocimientos adquiridos en el curso y las características del curso en sí mismo, se programó una serie de reuniones de evaluación con los participantes. Esta evaluación fue hecha por un especialista ajeno a la docencia del curso, mediante reuniones informales.

Esta forma de evaluación como análisis de la experiencia de los participantes, resultó ser el camino más elocuente de los resultados del curso y del sistema; especialmente por la modalidad adoptada: reuniones informales con el grupo.

Las apreciaciones recogidas por el evaluador fueron las siguientes: los contenidos de los cuadernillos están bien diseñados y logran los objetivos propuestos, hace falta revisar los dibujos, hacerlos más agradables y mejorar la impresión del texto. Los participantes están satisfechos con la experiencia y tratan de aplicar los conocimientos adquiridos, especialmente en la selección de los alimentos que compran. Los participantes masculinos han entendido la importancia de la nutrición y han valorado el papel de sus esposas; existe una tendencia de los varones a acompañar a sus esposas a realizar las compras de alimentos. No se aprecia una disminución del gasto destinado a alimentación, pero sí una mejor variedad y calidad de las dietas.

El sistema permite una alta multiplicación de los conocimientos, derivado del uso extensivo de los cuadernillos, a los familiares, vecinos y amigos de los participantes.

b) *Docentes:*

En la actitud de los docentes hubo dos tendencias. Algunos se sintieron incómodos por la variedad de situaciones que presentaban las reuniones de grupo; les habría gustado una situación más estructurada como la docencia formal. Coincidió este grupo en resentir su papel subsidiario en la transmisión de conocimientos. Otros, por el contrario, se adaptaron a las condiciones cambiantes de las reuniones de grupo y aprovecharon cada oportunidad para motivar, orientar y reforzar no sólo el aprendizaje de conocimientos sino una actitud favorable hacia la nutrición familiar.

c) *Ejecutivos de las empresas:*

La actitud de éstos fue en general indiferente, con mayor interés por

parte de los ejecutivos del área de personal y de los servicios de bienestar. Sin embargo, hubo algunos ejecutivos que incluso asistieron a las clases, entregaron estímulos para los "mejores estudiantes" y participaron en las reuniones de clausura.

Entre los ejecutivos interesados, parece existir una tendencia a considerar la nutrición como un problema exclusivamente de ingreso. Sólo algunos entendían que cuando un alto porcentaje del ingreso se gasta en alimentación, es indispensable saber cómo racionalizar tan importante inversión.

d) Familias con hijos desnutridos:

Es interesante el caso de una empresa, que seleccionó a los participantes de entre las familias que tenían hijos atendidos por desnutrición en el servicio médico de la empresa. Durante los seis meses que duró el curso en esa empresa, los hijos de estos participantes se recuperaron de la desnutrición y fueron dados de alta, según el informe de bienestar de la empresa. Aunque no se entregaron detalles de las situaciones individuales, dicho informe permite concluir que la desnutrición, que afecta a hijos de trabajadores con renta estable, puede corregirse con una mejor educación nutricional y de manejo del presupuesto de los padres. En otros términos, podría proponerse como hipótesis para futuras comprobaciones, que la fórmula "ingreso estable, más educación nutricional apropiada", limita o elimina los casos de desnutrición infantil en esas familias.

7. Proyecciones de la experiencia

Al finalizar la experiencia relatada, se hizo una nueva edición del texto, con variaciones en los dibujos y en la tipografía. El curso se ha seguido aplicando posteriormente en forma regular.

Cabe hacer algunas reflexiones finales en los siguientes aspectos:

a) El propósito de introducir un curso de educación nutricional en el esquema de capacitación de las empresas tuvo que vencer la resistencia del sistema tradicional de capacitación laboral, ajeno a incluir las necesidades de orden familiar de los trabajadores en el concepto de capacitación laboral. Sin embargo, luego de una paciente promoción, el sistema aceptó la inclusión del curso y su aplicación. Esta promoción se extendió, incluso, a los participantes potenciales mediante carteles y otros medios, lo que demostraría que existen barreras de orden cultural y

social que pueden impedir la libre expresión de las necesidades e intereses. Barreras que es preciso definir y enfrentar para liberar la expresión de necesidades e intereses reales.

b) En el aspecto curricular, el proyecto se inició siguiendo las técnicas de la instrucción programada con algunas variaciones. Su aplicación, sin embargo, asumió características flexibles de acuerdo con las posibilidades e intereses de cada grupo en las diferentes empresas. La evaluación no se limitó a medir los logros cognoscitivos, sino que avanzó, mediante el análisis de experiencias, al estudio de los cambios de actitud y comportamiento derivados del curso.

c) Los resultados favorables del curso en este grupo subrayan la necesidad de diseñar sistemas extensivos de educación para atender las necesidades básicas de los adultos.

B) Programa de educación y capacitación de padres y líderes de la comunidad

1. Antecedentes

La Corporación para la Nutrición Infantil ha desarrollado un programa de centros cerrados de recuperación nutricional, para atender a niños gravemente desnutridos menores de dos años. La recuperación de niños desnutridos debe complementarse con un programa de educación y capacitación de los padres de esos niños, y líderes de comunidad, que puedan ayudar en su rehabilitación integral. Este programa está orientado, tanto a la prevención de recaídas de niños recuperados como a la aparición de nuevos casos en el grupo familiar o en la comunidad a que pertenecen.

2. Búsqueda de una dirección

Se disponía de información acerca de las familias de estos niños, que pertenecen al más bajo nivel social, cultural y económico, donde actúan factores causales de la desnutrición: falta de recursos económicos, uso ineficiente de los recursos sociales disponibles, bajo nivel educacional, malas condiciones de vivienda, problemas de saneamiento ambiental, alcoholismo, etc. Por otra parte, estas familias viven tanto en el medio rural como urbano marginal, a veces dispersos en áreas extensas de difícil acceso, en un número aproximado de 8,000 familias.

Estas características hacían muy difícil un programa de educación y capacitación tradicional. Era necesario, entonces, diseñar un programa diferente,

basado en la autoinstrucción y en la cooperación de los interesados y la comunidad.

3. Planificación

El sistema de educación y capacitación debía permitir a los padres de los niños desnutridos y a los líderes de las comunidades donde viven, obtener una capacitación en el conocimiento de las etapas de desarrollo del niño y sus relaciones con la nutrición, de los factores que intervienen en la desnutrición y las consecuencias de ésta, en los planos biológicos, psicomotor y social. Debía permitirles, además, conocer y utilizar los elementos que ofrece la propia comunidad para prevenir la desnutrición.

4. Población enfocada

La experiencia inicial debía abarcar a unas 100 familias del sector rural y urbano marginal. El apoyo a estas familias debía incluir a líderes voluntarios de la propia comunidad.

5. Metodología

Con el fin de diseñar y aplicar un sistema educativo se establecieron las siguientes pautas:

a) Grupo de diseño y desarrollo del programa, que incluía la participación del personal directivo y profesional de los centros de recuperación.
b) Grupo de promoción de materiales didácticos, formado por especialistas en contenidos, en metodología y por personas pertenecientes a las familias de niños desnutridos.
c) Grupo de aplicación del programa, formado por especialistas en educación, profesionales de los centros, familias de niños desnutridos y líderes de comunidad.

Estos grupos trabajaron en coordinación, decidiendo utilizar materiales didácticos en forma de textos de autoinstrucción, secuencias, con dibujos suficinetes para la comprensión y uso de personas con escasa escolaridad.

Se elaboraron los siguientes textos:

i) –"Amamantando a su hijo".
ii) –"Mamaderas y otros alimentos".
iii) –"Ayudando a su hijo a crecer y aprender".

iv) – "Evitando infecciones".

Los textos de autoinstrucción fueron presentados a los participantes por los profesionales de los centros: médicos, enfermeras, nutriólogos, asistentes sociales y educadores de párvulos, en dos sesiones de grupo para cada uno. Luego, se entregaron a los participantes para llevarlos al hogar donde operan como material de autoinstrucción. Posteriormente, los líderes de comunidad visitan a los participantes para apoyarlos en sus tareas de aprendizaje. Se pensó, entonces, en que cada participante conduzca su aprendizaje con ayuda de los textos y del personal profesional de salud.

7. Aplicación

Luego del trabajo de elaboración e impresión de los textos, se aplicó el sistema a familias de niños desnutridos que tenían sus hijos internados en tres centros de recuperación. El aprendizaje de la información contenida en los textos fue muy alto, de un 80 a un 90%. En algunos casos participaron la madre y el padre de los niños en recuperación.

8. Análisis de la experiencia

Los primeros resultados de la experiencia hecha por los participantes indicó un alto grado de interés y agrado por las características del material y la información que entregaba. Estaban especialmente contentos de poder llevar el material y disponer de él en sus casas, donde era objeto de lectura gráfica por los integrantes de la familia, familiares y amigos.

Los profesionales de la salud participantes, demostraron su complacencia de contar con un material que les ahorraba muchas horas de "instrucción" y les permitía destinar el tiempo de las sesiones a analizar las experiencias de los padres. Estos resultados llevaron a la corporación a hacer una edición masiva de textos para alcanzar a todas las familias de su programa.

9. Proyecciones de la experiencia

Esta experiencia comprueba la capacidad de las familias en condiciones de

extrema pobreza, de llevar adelante un proceso de aprendizaje con material adecuado y con apoyo personal. Queda, sin embargo, por comprobar la influencia de de este aprendizaje en la superación de las condiciones ambientales y de la falta de recursos económicos que caracterizan a la pobreza extrema, factor principal de la desnutrición. De aquí la necesidad de diseñar programas más integrales, que ataquen todas las causas de esa situación. El problema de la desnutrición condensa todos los factores adversos de un cierto modo de vida que debe ser superado en su integridad. Un programa de educación debe estar asociado a otros programas de capacitación, de producción, de empleo, de saneamiento ambiental.

C) Programa de capacitación en huertas y grupos familiares

1. Antecedentes

El programa está orientado a capacitar familias extremadamente pobres con hijos desnutridos, con objeto de establecer minigranjas que les permitan producir alimentos y crear ocupaciones en el propio hogar.

La capacitación se entiende como un proceso educativo para el desarrollo de habilidades y destrezas mediante la práctica constante de una actividad productiva. En tal sentido, el huerto en el hogar viene a ser como el laboratorio o taller que posibilita el aprendizaje; los materiales e insumos para el huerto representan la posiblidad de reforzar la experiencia. El programa de huertos familiares se entiende, entonces, como un programa práctico de educación nutricional.

La experiencia debía alcanzar a familias de dos sectores:

a) Sector urbano marginal de Santiago.
b) Sector marginal rural, compuesto por familias de pobladores rurales con trabajo inestable, vinculadas a los ciclos agrícolas; familias que disponen de una extensión de terreno un poco mayor y con algún grado de organización comunitaria.

2. Búsqueda de una dirección

Se trata de establecer un sistema de huertos familiares que permita a las familias mantener un flujo constante de producción de alimentos y que les sirva como medio de aprendizaje de técnicas agropecuarias.

El sistema debía permitir a los participantes lograr una capacitación en horticultura y crianza de animales, mediante cursos especialmente diseñados y de asistencia técnica en el hogar con la ayuda de monitores.

Para facilitar el aprendizaje era necesario crear una central de abastecimiento en insumos agropecuarios y un huerto demostrativo, y apoyar la instalación de huertos en los hogares mediante un flujo progresivo de información, intercambio de experiencias, e insumos para la explotación inicial.

3. Planificación

Se trata de encontrar la forma de utilizar los recursos financieros disponibles para la capacitación laboral en la capacitación de sectores de extrema pobreza y en la producción permanente de alimentos en el propio hogar por medio de la creación de mecanismos de asistencia técnica y suministro de insumos.

Los cursos de capacitación en horticultura y crianza de animales se ofrecen a las familias que disponen de un terreno apropiado, manifiestan problemas de desnutrición y muestran interés por el programa. Se pretende que las familias participantes logren un grado de organización que les permita mantener el sistema de huertos con alguna asistencia técnica externa.

El programa de capacitación se entiende como el comienzo de una serie de actividades de capacitación, realizadas por las familias participantes con objeto de atender las necesidades y problemas derivados de su situación de pobreza. Posteriormente, se ofrecerán cursos en las áreas de conservación de alimentos, saneamiento ambiental, etc., de acuerdo con las peticiones de los propios participantes. Cada curso representa un módulo de aprendizaje que cuenta con el equipo o insumos necesarios para la ejecución de la experiencia.

4. Estrategias

a) Disponer de un sistema de administración y de evaluación del programa que permita realizar, con oportunidad, los ajustes solicitados por los participantes.
b) Disponer de un flujo flexible de recursos económicos para los gastos de personal, insumos, administración, transporte, etc., que demande el proyecto.
c) Preparación de un programa de cursos de capacitación organizados en una secuencia que permita el logro de los objetivos propuestos.
d) Formación de un equipo técnico para la docencia, la asistencia técnica y la detección de las necesidades que surjan de los participantes.
e) Preparación de materiales didácticos y creación de una central para proveer algunos de los insumos necesarios.

f) Instalación, en el hogar de cada familia participante, de un huerto de hortalizas de 60 m^2, aproximadamente; una jaula para 4 conejos, una jaula para 5 gallinas, un corral para 2 cabras y una estercolera.

5. *Ejecución del programa*

El programa se realizó con 300 familias de los sectores mencionados, con aportes del Servicio Nacional de Capacitación.

6. *Resultados*

El impacto del programa, que se ha realizado durante dos años, ha sido muy favorable en los siguientes aspectos:

a) El programa de capacitación se cumplió, de acuerdo a lo propuesto, mediante reuniones de grupo, clases demostrativas y visitas domiciliarias. Junto con la capacitación, se entregaron los insumos necesarios para la práctica en el propio hogar, que consiste en la instalación y operación de los huertos.

b) La opinión de los participantes, consultados mediante una encuesta, observaciones sistemáticas en el terreno e intercambio de opiniones, arroja algunos datos adicionales:

i) Los trabajos de preparación del terreno, de protección mediante cercos apropiados, de siembra y cuidados culturales, son mejor realizados por los participantes del sector rural que los del sector marginal urbano. El huerto es una actividad más natural para los sectores rurales; fue interesante observar que los mejores huertos del sector urbano marginal pertenecían a familias con antecedentes de emigración del sector rural, de primera generación. Esto indicaría la relación entre experiencias anteriores e interés por continuar aprendiendo.

i) Los problemas de terreno no apto o escaso, de falta de agua, de falta de higiene, no son significativos. En general el programa resulta bien llevado.

iii) En ambos sectores el padre y la madre contribuyen al trabajo del huerto. Los hijos lo hacen en menor proporción. Sin embargo, la división del trabajo es clara, como resultado de una definida valorización del trabajo masculino y femenino: hacer los cercos y romper la tierra lo hacen los hombres; los cuidados culturales son tarea de la mujer y de los niños.

iv) Los participantes del sector rural estiman que el programa puede representar una solución al problema de falta de alimentos. En el sector urbano, lo estiman de un carácter más recreativo que productivo.

v) En general, los participantes se muestran entusiastas con la experiencia, encuentran bueno el programa y los folletos de autoinstrucción.

7. Proyecciones de la experiencia

En síntesis, no se dispone de datos de evaluación del impacto nutricional, ni de la producción del programa. En cambio, los resultados educativos y de capacitación tienen una alta significación. En efecto, el programa tiene un impacto favorable en los participantes desde un punto de vista educativo y cultural, permitiendo un traspaso tecnológico a sectores de extrema pobreza. En tal sentido, rasulta un buen programa inicial o "programa puerta" para establecer una comunicación con dichos sectores en su propia perspectiva de desarrollo gradual.

El programa ha causado un impacto favorable en la actitud de los pobladores, favoreciendo su autoconfianza y su autoestima, actitudes que facilitan el camino a otros programas en un proceso dinámico de cambios, nacidos del interés de estos mismos pobladores.

Esto ocurrió con un grupo de estos adultos que solicitaron un programa de capacitación para la autoconstrucción de casetas sanitarias, experiencia que se relata a continuación.

D) Programa de autoconstrucción de casetas sanitarias (letrinas)

1. Antecedentes

Algunas familias participantes en el programa de huertos no disponían de casetas sanitarias para la eliminación de excretas. Las conversaciones acerca de las medidas de higiene en el consumo de alimentos, llevaron a estos pobladores a solicitar ayuda para construir casetas sanitarias, ofreciendo aportar su trabajo y algunos materiales.

2. Búsqueda de una dirección

El interés manifestado por los adultos, llevó a solicitar recursos al Servicio Nacional de Capacitación para realizar un programa de "capacitación en auto-

construcción de casetas sanitarias". De nuevo, los materiales necesarios para la construcción se consideraron como "materiales didácticos".

Se buscó un especialista que hiciera un diseño experimental de caseta sanitaria en el terreno y con los participantes, y que discutiera la modalidad de educación y ejecución.

3. Planificación

Se diseñó, entonces, un módulo de aprendizaje con las etapas necesarias para la construcción de las casetas, incluyendo la elección del lugar y las formas de trabajo. Los pobladores solicitaron, además, el diseño de un programa educativo simple sobre saneamiento básico que complementara el aporte físico de las casetas con mejores conocimientos de saneamiento ambiental para el medio familiar. En el programa participaron 30 familias del medio rural.

4. Estrategias

Con los fondos obtenidos del Servicio Nacional de Capacitación se financió la docencia, la preparación de un pequeño texto de autoinstrucción y algunos materiales complementarios a los proporcionados por los propios pobladores.

Las clases teórico-prácticas sobre cada etapa del trabajo eran seguidas por la ejecución de la tarea aprendida. Por ejemplo, en la elección del terreno, primero se veían las ventajas y desventajas de las posibles ubicaciones, y posteriormente se acudía a cada sitio familiar, para decidir la aplicación de la caseta.

5. Aplicación

Se cumplió el programa en su totalidad, sin una sola deserción. Al comienzo del programa participaron las mujeres, pero gradualmente los maridos empezaron a asistir a las reuniones y a tomar parte en el trabajo.

6. Análisis de la experiencia

El docente que participó como guía del programa, inició el trabajo con cierto temor de no encontrar suficiente colaboración en la etapa práctica. Fue grande su sorpresa cuando, precisamente en esa etapa, encontró a todos los participantes trabajando con entusiasmo. Algunos adelantaron etapas siguiendo el texto

de autoinstrucción y terminaron antes su tarea, la que mostraban con orgullo a los demás.

Los participantes mostraron su satisfacción por haber logrado con su esfuerzo solucionar un grave problema de saneamiento básico.

7. Proyecciones de la experiencia

Esta experiencia abre nuevos caminos a una educación de adultos orientada a atender sus necesidades reales. Es interesante, la derivación del conocimiento práctico y la posibilidad de aplicarlo a la autoconstrucción, a un conocimiento más general de higiene ambiental.

III. POLITICAS Y ESTRATEGIAS

A) Las experiencias relatadas se refieren a educación de adultos pertenecientes a sectores de bajo nivel educacional, social y económico. Pero, precisamente, estos sectores constituyen el principal desafío a la educación de adultos en América Latina y el Caribe.

Estos adultos se encuentran generalmente en los sectores rurales y marginales urbanos; constituyen lo que se ha denominado "personas en situación de pobreza crítica". Si los programas educativos en que participan están diseñados en base a una personalización del aprendizaje, será posible que ellos alcancen metas de autoafirmación, crecimiento interno y autovalorización, junto a los aprendizajes concretos, que remueven obstáculos en el avance hacia nuevas oportunidades.

Esta educación de adultos personalizada, centrada en los intereses y necesidades de quien aprende, supone para su aplicación de una serie de procesos tanto técnicos como administrativos que implican la desaparición de prácticas clásicas del sistema tradicional, tales como: 1) Hacer los programas primero, entregarlos a los alumnos después; 2) Fijar desde el escritorio qué se debe estudiar, cuándo y cómo; 3) Decidir los programas con base en las facilidades de profesores y materiales existentes y no en función de los intereses, necesidades y aspiraciones de los adultos.

B) Una educación de adultos personalizada justifica la inversión que supone porque, al facilitar el crecimiento de las personas, las incorpora al proceso de desarrollo global de la sociedad. Como la conducción de este desarrollo es responsabilidad del Estado, suya es la responsabilidad de ofrecer los programas de educación de adultos como parte de la inversión en educación obligatoria.

Podría argumentarse, además, que existe una "inversión en educación postergada". En efecto, la mayoría de los países de América Latina y el Caribe han establecido en sus legislaciones la enseñanza básica o primaria obligatoria, comprometiéndose a financiar, para todos sus habitantes, dicha escolaridad. Por muchas razones, quedan una gran cantidad de niños marginados del sistema formal de educación, especialmente en sectores rurales. De acuerdo con numerosos estudios, es sabido que estos niños pasan a engrosar las filas de los sectores de pobreza crítica y se convierten en adultos analfabetos o con escolaridad incompleta, sin haber tenido las oportunidades de educación que hubiesen mejorado sus posibilidades para una vida mejor. Ellos no han hecho uso del derecho a la educación básica y, por lo tanto, el Estado no ha invertido en ellos el costo que supone dicha educación.

Estos adultos podrían, legítimamente, reclamar la educación que se les adeuda y el Estado, teóricamente, debería disponer de los recursos que no gastó en ellos oportunamente.

Es cierto que existen muchos programas de educación de adultos en América Latina, pero éstos adolecen muchas veces de las mismos defectos que imponen el acceso a la permanencia a quienes deben beneficiar. No cumplen, generalmente, con la práctica de los principios y técnicas que se orientan a una educación construida a partir del individuo que aprende. Por otra parte, no se han generalizado lo suficiente como para abarcar a la población en pobreza crítica que no recibió los beneficios de la educación.

La situación educativa de los sectores rurales y urbano marginales es muy crítica y se debate entre las siguientes alternativas:

1. No recibir ninguna educación formal.
2. Recibir una educación no adaptada a sus necesidades o intereses e incompleta.
3. Participar como adultos en escasos y mal financiados programas sociales establecidos con miras a su desarrollo individual y social.

C) Los programas de capacitación en nutrición, huertos, relaciones familiares y saneamiento básico mencionados anteriormente son, efectivamente, programas con un fuerte componente de educación y destinados a sectores de extrema pobreza. En efecto, la población participante está compuesta por familias cuyos adultos no recibieron la educación formal básica prometida. ¿No podrían estimarse estos programas como compensatorios de esa educación básica? Técnicamente, la respuesta es afirmativa cuando estos programas se entienden como una educación funcional, basada en las necesidades e intereses de los adultos y orientada a su desarrollo personal. En tal caso, ¿es legítimo que el Estado financie es-

tos programas con recursos equivalentes al costo de la educación básica o primaria garantizada en su legislación?

Desde el punto de vista operativo, si la educación básica o primaria obligatoria es de 6 años y un adulto recibió en su oportunidad dos años de escolaridad, el Estado debería disponer del financiamiento para los cuatro años que le faltan, en el momento en que esa persona esté en condiciones de recibir esa educación. Si estas condiciones se dan cuando la persona es adulta, con mayor razón los programas educativos deben atender sus necesidades e intereses y pueden girar en torno a los problemas que ese adulto debe enfrentar para mejorar sus condiciones de vida, para crecer internamente y superar los obstáculos que le impiden salir de su situación de marginalidad social.

D) Por otra parte, se puede mejorar la calidad educativa de los programas de desarrollo social y económico diseñados para atender las necesidades de las personas sumergidas en la pobreza, con el aporte financiero del sector educación a través de sus programas de educación de adultos. De este modo, los programas sociales que existen en América Latina y el Caribe podrían mejorarse y multiplicarse hasta cubrir la totalidad de los adultos que no han recibido esos beneficios.

Como un ejemplo ilustrativo de la afirmación anterior, se pueden revisar los programas existentes en América Latina relacionados con la atención de lo que se puede denominar "necesidades alimentarias y nutricionales básicas". Necesidades que se pueden clasificar de la siguiente manera:

1. Necesidades relacionadas con la disponibilidad de alimentos.
2. Necesidades relacionadas con el consumo de alimentos.
3. Necesidades relacionadas con la utilización biológica de los alimentos.
4. Necesidades relacionadas con el bienestar general.
5. Necesidades específicas por edad.

Se podría intentar extraer muchos otros ejemplos similares de programas que existen en América Latina, para atender las necesidades del desarrollo social y económico de los sectores de pobreza extrema, en el campo de la salud, vivienda, capacitación laboral, saneamiento básico, producción, etc.

Todos estos programas, y aquellos que surjan en el futuro, mejorarán su impacto real en la situación de las familias en condición de pobreza, si las actividades educativas que suponen están enfocadas a la atención de las necesidades e intereses de las personas que conforman esas familias y cuentan con el financiamiento necesario. Para este último efecto, se ha hecho patente que las personas adultas disponen en su cuenta corriente de educación de un saldo que no han ocupado, resultante de los años de escolaridad básica o primaria que los países

se han comprometido a entregar y que aquéllos no recibieron en su edad escolar.

En síntesis, la educación de adultos puede hacer una importante contribución a la atención de las necesidades educativas de las personas en situación de extrema pobreza, bajo dos condicionantes: mejorar la calidad de esta educación con un enfoque personalizado, y aumentar la cantidad de programas de desarrollo, con base en el reconocimiento oficial del derecho que tienen los adultos a recibir una educación equivalente en tiempo a los años de escolaridad básica o primaria que los países estiman como obligatorios.

Existe, entonces, una enorme potencialidad de desarrollo al vincular los programas de carácter socio-económico con una educación de adultos construida sobre nuevas bases.

IV. EL ENCUENTRO DE NUEVAS BASES

A) El adulto que ha tenido la experiencia de la educación tradicional ha comprobado, en la práctica, que gran parte de sus contenidos han resultado irrelevantes y que muchos de los conocimientos que en realidad usa los ha aprendido fuera de ese sistema (formal o no formal). Sin embargo, reconoce que para lograr más rápidos avances en su desarrollo como persona y para ampliar sus conocimientos, habilidades y/o destrezas, es necesario organizar el aprendizaje potencial en una forma sistemática y, así, satisfacer su necesidad de nuevos aprendizajes que le permitan intercambiar sus experiencias con otras personas, comunicarse mejor y a un nivel más alto. Para que estas experiencias de aprendizaje sean satisfactorias, los adultos siguen una racionalidd que los lleva a aprender aquello que es significativo para su propia maduración.

Como consecuencia de las experiencias presentadas, se pueden enunciar los principios que llevaron a los adultos participantes a realizar un aprendizaje satisfactorio.

B) El aprendizaje está en relación con los intereses y necesidades de quien aprende. De todas las experiencias que ofrece el medio, el hombre selecciona aquellas que están en relación con sus deseos, aspiraciones y necesidades. No se aprende tanto aquello que parece importante para otros –profesor, programa– como lo que realmente interesa por motivos racionales o afectivos.

En los programas formales de enseñanza no siempre se considera este principio; la preocupación por el contenido es tan grande que se olvida al gran protagonista del proceso. Este principio es aplicable a la situación de aprendizaje de

los niños y jóvenes, quienes deben someterse a programas educativos que a los adultos nos parecen "importantes". No ocurre lo mismo entre los adultos, que tienen la posibilidad concreta de decidir cuándo un programa se ajusta a lo que desean aprender y, en caso contrario, sencillamente abandonarlo.

C) El ser humano siempre está tratando de perfeccionarse y aprender. La capacidad más significativa del hombre es su potencialidad, que lo lleva a superarse y a buscar sendas para su propio desarrollo. No es un ente pasivo, proclive a la recepción, sino activo en la búsqueda de un perfeccionamiento para sí y para la sociedad. Enfrentado a una situación de aprendizaje, buscará la forma de obtener aquello que está en relación a esta necesidad de progreso y desechará lo demás. Su experiencia, por tanto, será única e individual.

D) La experiencia de vida influye en el nivel de ingreso a cualquier situación de aprendizaje. En el aprendizaje informal todo funciona en el nivel dado por la propia experiencia vital. Cuando se trata de grupos estructurados, el sistema tiende a masificar la enseñanza, olvidando el principio básico de la individualidad. Este principio obliga a utilizar métodos que permitan a cada adulto avanzar a su propio ritmo y a establecer diferentes formas de entrada al programa de acuerdo al nivel de cada participante.

E) Se aprende mejor y se retiene más cuando la tarea es práctica y beneficia a la persona. Los que aprenden necesitan estar personalmente comprometidos en la tarea de aprendizaje. Esto ocurre con los adultos que exigen una relación entre lo que están haciendo y su beneficio como individuo, que exigen una vinculación de la actividad con sus propias experiencias vitales, que exigen percibir qué aplicación tiene la tarea respecto de sus propios problemas.

F) Se aprende haciendo cosas. Este principio, largamente enunciado, supone que las actividades de aprendizaje deben ser prácticas, física o psicológicamente prácticas, y que deben involucrar a los aprendices. "Hacer" significa aprender a través de actividades físicas y psicológicas que lleven a quien aprende a un compromiso total con la tarea.

G) Mientras más pronto está el individuo satisfecho con su aprendizaje, más pronto estará dispuesto a aprender más. La satisfacción se produce tanto al recibir estímulos externos como por el agrado de haber hecho algo bien. Hablamos de un estímulo personal, de un orgullo por haber resuelto algo, motivado por una necesidad interior. Hablamos también de la satisfacción que se siente cuando se ha encontrado la solución de un problema que realmente importa a la persona.

H) El intercambio de experiencias contribuye al aprendizaje y crea vínculos de solidaridad que contribuyen a la autoafirmación y confianza en la validez de lo aprendido. El aprendizaje es un proceso individual, pero la interacción

reafirma lo aprendido, lo enriquece y, por lo tanto, contribuye a impulsar las acciones derivadas de ese aprendizaje.

I) No existen individuos promedio, el aprendizaje debe adaptarse a las habilidades, capacidades y destrezas de quien aprende. Este principio es abiertamente aceptado pero muy escasamente se ejecuta en situaciones concretas. Lograr individualizar el proceso de aprendizaje es la tarea que nos lleva al tema de los métodos.

V. LA FORMACION Y LA AUTOFORMACION

De acuerdo con los principios anteriores, basados en las experiencias relatadas, los adultos se sitúan en el centro de su proceso de aprendizaje, toman control de lo que aprenderán, saben por qué lo hacen, qué desean y cómo conseguirlo. ¿Qué les falta entonces? Les falta orientación, y facilidades. Es aquí donde está el papel de la educación.

Enunciemos, entonces, cómo la educación puede facilitar, apoyar y orientar el proceso de aprendizaje de los adultos. Partamos de la siguiente base: se han establecido las políticas, programas y acciones para crear las oportunidades educativas, y ahora nos situamos en la relación interpersonal del proceso educativo mismo. En tal situación, la metodología debe tratar:

A) Que cada alumno progrese de acuerdo con sus aptitudes, necesidades e intereses sin ser interferido por el ritmo de aprendizaje de sus compañeros.

B) De ofrecer a cada participante la orientación y ayuda que necesita.

C) Que cada persona participe activamente y desarrolle sus iniciativas, espíritu crítico y el hábito de la autoformación.

D) Que el instructor actúe como orientador y guía del participante en el proceso de aprendizaje, más que como un transmisor de conocimientos.

E) Que los participantes logren trabajar en una atmósfera de gran cordialidad, y que se motiven para continuar en el esfuerzo sistemático.

VI. NUEVOS MATERIALES PARA NUEVAS IDEAS

De acuerdo con la estrategia de educación y capacitación de adultos que resulta de las experiencias, los materiales tienen una gran importancia. Para un aprendizaje conducido por el que aprende, los materiales son un valioso elemento. Por esto se habla de materiales de autoaprendizaje, porque un adulto intere-

sado puede obtener gran parte de la información que necesita de ese material, siempre que esté bien diseñado y que su presentación vaya al encuentro de las necesidades, capacidad y habilidades de quien lo usará.

En los programas de educación nutricional, los materiales fueron muy apropiados, bien diseñados, con dibujos simples, alegres y positivos; con poca lectura, pero sugestiva. Los usuarios los recibieron como un tesoro, que cuidaban con esmero y mostraban orgullosos a sus familiares y amigos.

Es cierto que es más difícil elaborar este tipo de programas, pero si todos participan, hacerlo es una nueva oportunidad de aprendizaje. Por lo demás, hay formas simples de hacer un material, como carteles, hojas volantes o folletos sencillos. Si se considera que estos materiales pueden permitir la transferencia de información tecnológica, habrá una mayor apertura para financiar su costo.

No olvidemos la experiencia del programa de huertos, en la que fueron también materiales educativos los palos para hacer las cercas, las semillas con sus indicaciones de siembra, los fertilizantes, con sus indicaciones de uso, los pesticidas y sus indicaciones de precaución, las herramientas, los animales para iniciar la producción y los materiales para hacer jaulas.

En todo caso, el diseño de los materiales debe ser cuidadoso; la experiencia indica que es bueno seguir un sistema que contemple algunos pasos:

A) Análisis de conocimientos, hábitos, actitudes y necesidades de la población a que van dirigidos.

B) Determinación de los objetivos de los materiales junto con los participantes.

C) Determinación de los contenidos o mensajes en conjunto con los participantes.

D) Análisis de contenidos y secuencia lógica. Aquí debe considerarse la lógica de los contenidos y la lógica de los participantes.

E) Elección de estrategias pedagógicas en concordancia con las características de los participantes.

F) Diseño de formas de evaluación. Es altamente recomendable la evaluación como resultado del análisis de experiencias de los participantes y la autoevaluación, que es el análisis que hace la persona de su aprendizaje.

VII. CONCLUSIONES

Todas estas advertencias nos llevan a un concepto distinto de lo que es la

educación de los adultos. Ya no es suficiente hablar de programas para enseñar al adulto a leer. El proceso de lectura es parte de un proceso mayor. Si el programa de alfabetismo (o de albañilería o de carpintería) no es considerado dentro de un contexto más amplio, siempre se mantendrá a nivel de programas que carecen de mayor trascendencia.

En este artículo hemos tratado de mostrar, a través de experiencias muy concretas, que la aplicación de una nueva modalidad para la educación de adultos en América Latina y el Caribe, no sólo es posible, sino absolutamente necesaria. Como resultado de estas experiencias han surgido algunos puntos sumamente importantes que pueden indicarnos hacia adónde va la educación de adultos en la región.

A) Hemos visto que hay un nuevo concepto de lo que es el "contenido" de los programas de educación de adultos. Ya no es suficiente pensar en términos de historia, literatura, matemáticas o ciencias. Es necesario hablar también de el proceso de aprender a construir una casa, aprender la tecnología para hacer un pozo, crear recetas de cocina, aprender a trabajar en comunidad o aprender a organizarse mejor. Estos no son subproductos, sino parte del hilo central de los contenidos, y cualquier nuevo programa debe tomarlos en cuenta.

B) Un segundo elemento es la necesidad absoluta de desarrollar situaciones en las que el adulto pueda valorarse a sí mismo. Muchos adultos que viven en situación económicamente precaria han fracasado en su vida educacional. Su visión de lo que son capaces de hacer está muy deteriorada. Faltan éxitos. Por lo tanto, el primer paso en un programa de educación de adultos es crear situaciones en las que éstos puedan tener éxitos y no fracasos. De este modo podrán aprender a valorarse a sí mismos. Hemos visto, en las experiencias presentadas en este artículo, que aquella persona que empieza a valorarse a sí misma ha dado el primer paso para poder valorar a otros miembros de su familia, a sus vecinos, a su propio trabajo o a la organización en la que vive.

C) Estrechamente ligada al segundo punto, está la necesidad de incorporar en los programas mecanismos por los cuales el adulto pueda desarrollar sus propios talentos o habilidades. Esta auto-realización está vinculada a la satisfacción de sus verdaderos intereses y necesidades. Nuestra experiencia nos enseña que aquellos adultos que están empeñados en satisfacer sus propias necesidades, desarrollan un ritmo de trabajo muy superior al que se da dentro de un programa pre-establecido y, a su vez, el producto es superior en cantidad y calidad. Esto requiere de la participación del adulto en todos los aspectos del proceso de planificación. Y también hace necesario que los adultos sean tratados como sujetos y no como objetos; como individuos capaces de llegar a su plena potencialidad.

Enfrentar los programas de educación de adultos con esta actitud es entregar el aprendizaje bajo un ángulo totalmente nuevo.

D) Muchas personas opinan que todo esto sería magnífico siempre que se contara con complejos materiales para desarrollar estos programas individualizados. En la práctica, nuestra experiencia nos ha indicado que los materiales más simples son los que contienen un valor de enseñanza más alto. Es todo aquello que está siempre presente en nuestro ambiente. Es aquello que se necesita para resolver un problema o satisfacer una necesidad específica del adulto. Es lo que el adulto está usando en su vida diaria. En suma, el material se encuentra en el ambiente mismo en el que el adulto está situado y en el que se identifica su necesidad. En la mayoría de los casos está presente desde antes.

E) Una afirmación final que desearíamos formular como resultado de las experiencias descritas en este documento es que estas experiencias son generalizables. No son aisladas, ni restringidas a grupos limitados. Aunque hayan sido probadas en circunstancias experimentales, fueron siempre desarrolladas con la idea de extenderlas a un contexto más amplio. Pero, para poder desarrollar estas experiencias en escala mayor en la región, es necesario incorporar los cuatro primeros elementos sugeridos en este resumen.

BIBLIOGRAFIA

Berg, Alan

1975 *Estudios sobre nutrición. Su importancia en el desarrollo socioeconómico.* México, Editorial Limusa.

Calvo, Gilberto

1979 "Un enfoque de educación de adultos centrado en la persona". *Revista de Educación.* U. de Concepción, Valdivia, Chile.

Calvo Vega, Avilés

1978 *El niño en la comunidad.* Corporación para la Nutrición Infantil, Santiago, Chile.

Graciarena, Jorge

1979 "La estrategia de las necesidades básicas como alternativa. Sus posibilidades en el contexto latinoamericano", *Revista de la CEPAL,* Santiago, Chile.

ICA Consultores

1978 "Proyecto de desarrollo humano Sol de Septiembre". Santiago, Chile.

Lemke, Donald

1978 *Pasos hacia un curriculum flexible.* UNESCO, UREALC, Santiago, Chile.

Monckeberg, Fernando
1976 El problema de la desnutrición, "Pobreza y desnutrición". *Nutrition and Agricultural Development.* Santiago, Chile.
Muñoz y Palacios Asociados
1975 "Esquema inicial de evaluación para el proyecto Taguales". Bogotá, abril.
OMS
1975 "Manual sobre Necesidades Nutricionales del Hombre".
OIT
1978 "Servicios especiales de las organizaciones de trabajadores rurales". OIT.
_____ PIA/PNAN
1979 "Reflexiones sobre educación alimentaria y nutricional", en *Boletín PIA/PNAM núm.* 6. Santiago, Chile.
Toro, Javier
1979 "Necesidades básicas de la niñez en situación de pobreza crítica y marco institucional para su atención", *Simposio Regional sobre Pobreza Crítica en la Niñez.* CEPAL-UNICEFF.
UNESCO/CEPAL/PNUD
1978 "Educación para el desarrollo rural en América Latina". Proyecto Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe, Buenos Aires.
UNESCO/UNICEF
1977 "Necesidades educativas básicas de la población rural del área centroamericana". Guatemala.
UNESCO/UREALC
1978 "Notas para una metodología de planificación de la educación para el desarrollo integrado de las zonas rurales". UREALC, Santiago, Chile.
_____
1979 "Nuevos pensamientos sobre alternativas en el curriculum y la tecnología educativa I y II. Santiago, Chile.
VITA
1976 "Manual de tecnología para la comunidad", Voluntarios para la asistencia técnica internacional. New York.
Werner, David
1979 *Donde no hay doctor: una guía para los campesinos que viven lejos de los centros médicos.* México, Editorial Pax-México.

TENDENCIAS DE LA INVESTIGACION SOBRE EDUCACION DE ADULTOS Y EDUCACION NO-FORMAL EN AMERICA LATINA

Jorge Ochoa
Juan Eduardo García Huidobro

I. PRESENTACION

El propósito de este trabajo es presentar algunas características generales de los estudios que se efectúan sobre la educación de adultos, la educación rural y la educación no-formal latinoamericana.[1]

Se hablará de estudios, de documentos y, en general, de investigación en educación, dándole a este término un sentido amplio en el que caben tanto las investigaciones o estudios propiamente dichos, como también otros documentos que constituyen un aporte significativo a la educación latinoamericana: informes de experiencias educativas, documentos oficiales que presentan algún aporte novedoso, etc. En concreto, se han estudiado 1,000 documentos, recurriendo para este análisis a los *Resúmenes Analíticos en Educación* (RAE) publicados entre octubre de 1979 y comienzos de 1977.[2]

El presente trabajo es un intento descriptivo por caracterizar la investigación latinoamericana sobre educación no-formal y de adultos. En esta descripción nos preguntaremos para cada uno de los dos tipos de investigación, en primer lu-

[1] Forma parte de una investigación en curso sobre los documentos que se refieren a la educación en América Latina. Existe un primer informe general, *Cfr.* García Huidobro y Ochoa, *Tendencias de la investigación en educación en América Latina,* CIDE, 1978, 181 pp. *(mimeo)* y otro informe sobre "La investigación latinoamericana en educación y el sistema escolar", en *Educación Hoy* (Bogotá) núm. 46, julio-agosto 1978, pp. 35-48.

[2] Los *Resúmenes Analíticos en Educación* son una publicación trimestral del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), cuya finalidad es dar a conocer sintéticamente investigaciones publicadas o en curso, experiencias significativas y documentos de especial interés originados en América Latina o que se refieren a la región.

gar por los actores, vale decir, por las unidades que emiten los documentos, y por sus características organizativas. En seguida atenderemos a las características metodológicas y temáticas de los documentos, buscando la influencia que sobre ellos tiene el diverso carácter institucional de las unidades.

Se han estudiado estos dos tipos de educación ya que buena parte de los documentos analizados se refieren a los dos, lo que está indicando una alta asociación entre educación de adultos y educación no-formal.

II. LA INVESTIGACION SOBRE EDUCACION NO-FORMAL

De los mil resúmenes analíticos en educación analizados, 152 documentos se refieren a educación no-formal (el 15.2% del total). La cifra en sí no es desestimable.[3] Más aún, si se considera el *impasse* del sistema escolar en la región debido a razones sociales y económicas, esta insistencia en la educación no-formal podría ser un indicio alentador.[4]

Por otra parte, es posible advertir que los documentos sobre educación no-formal tienden a aumentar en los últimos años sujetos a análisis.

CUADRO 1

Documentos sobre educación no-formal según fecha de publicación

Tipo de educación	*Antes 1972*	*1972*	*1973*	*1974*	*1975*	*1976*
No-formal	10.8	11.6	9.8	17.6	15.9	22.1
Otros	89.2	88.4	90.2	82.4	84.1	77.9
T O T A L	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(157)	(147)	(143)	(193)	(151)	(136)

[3] El número total de documentos referidos a educación no-formal en el interior de los 1,000 RAE analizados, es de 152 (15.2%). En el presente estudio recurrimos a cruces trivariadas en las cuales esta categoría permanecerá constante. El total de 152 casos sufrirá variaciones debido a que en las otras variables dejaremos de lado algunas categorías o dimensiones de ellas a fin de simplificar y facilitar la presentación de los datos en vista de un análisis más adecuado.

[4] Respecto al carácter alternativo de la educación no-formal caben dudas, principalmente debido a que el monopolio de la certificación de conocimientos de parte del sistema formal discrimina a cualquier otro canal educativo, sin embargo, lo que se avance en este sentido permitirá una acumulación de experiencias y conocimientos útil para pensar en alternativas educacionales.

A) Organización de la Investigación Sobre Educación no-formal.

Para analizar las tendencias de este tipo de educación y de la educación de adultos, se comenzará por un análisis de la organización de la investigación vista a través de diversas variables. La primera en relación con el país al que se refiere el documento, lo que permite establecer comparaciones sobre el peso relativo que el tema de la educación no-formal tiene en diversos grupos de países más ricos y más pobres comparativamente. En seguida se tendrán en cuenta las unidades que emiten los documentos sobre educación no-formal atendiendo a su nacionalidad, para saber si esta preocupación es prevalente en instituciones latinoamericanas o extranjeras que trabajan en la región o en organismos internacionales. Finalmente, para el caso de las unidades nacionales latinoamericanas, se verá su dependencia institucional, vale decir, su carácter gubernamental, universitario o privado.

Teniendo en cuenta la distribución de trabajos sobre educación no-formal por países, llama la atención el caso de algunos países en los que este tema adquiere mayor importancia relativa; por ejemplo Colombia, donde el 27.1% de los trabajos relativos al país son sobre educación no-formal, o Ecuador donde el porcentaje asciende a un 28%. También es observable que muchos de los países más deficitarios respecto a la educación no muestran un mayor número de trabajos sobre educación no-formal. Por ejemplo, en Paraguay, de 10 trabajos no hay ninguno sobre el tema, en Bolivia de 16 trabajos sólo 2 se refieren a educación no-formal, en Guatemala de 15 también hay 2, finalmente, en El Salvador, de 18 no hay ninguno.

Agrupando a los países en tres niveles, según un índice de desarrollo,[5] se observa que la mayor concentración de trabajos se produce en el segundo grupo.

Este resultado parece indicar que la educación no-formal es preferida en países que por una parte, ya poseen un cierto desarrollo educativo en términos

[5] Se ha agrupado a los países en 3 categorías de acuerdo a un índice compuesto de 3 indicadores: producto interno bruto (PIB) por habitante, porcentaje de alfabetismo y porcentaje de población urbana, lo que permite agrupar a los países en tres niveles: .

Grupo I: Argentina, Venezuela, Uruguay y Chile; además, pese a no poseer todos los datos, se agregó Puerto Rico. Número de trabajos (RAE) que se refieren al grupo: 389; número de trabajos que tienen su origen en estos países: 400.

Grupo II: Jamaica, Panamá, Brasil, México, Costa Rica, Perú, Colombia y República Dominicana; además se agregó Cuba. Número de RAE referidos a estos países: 298; originados en ellos: 262.

Grupo III: Nicaragua, Ecuador, Paraguay, El Salvador, Guatemala, Honduras, Bolivia y Haití. Número de RAE referidos al grupo: 93; originados en él: 72.

(Ver cuadro correspondiente a este índice en Anexo.)

CUADRO 2

Grupo de países	*Tipo de educación*	
	No-formal	*Otros documentos*
Grupo 1	16.2	51.3
Grupo 2	68.9	36.5
Grupo 3	14.8	12.1
TOTAL	99.9%	99.9%
	(74)	(676)

de la implantación del sistema escolar y, por otra parte, tienen características que se acompañan de importantes necesidades educativas, como son las tasas de población analfabeta y la magnitud del sector rural. Tal es el caso de Perú, Colombia, México y Brasil entre otros.[6]

Manteniéndose todavía en el análisis de la realidad geográfica a la que se refieren los documentos, llama la atención la tendencia a un tratamiento generalizado del problema, que se advierte por el hecho de que los documentos sobre educación no-formal que se refieren al conjunto de América Latina, o que no establecen una relación con una realidad geográfica determinada, son proporcionalmente más que en los restantes documentos RAE (Cfr. Cuadro 3).

Si nos preguntamos acerca de quiénes se interesan más por la educación no-formal en América Latina se advierte que los organismos internacionales y muy principalmente las unidades extranjeras (de Estados Unidos y Europa: 55 y 7 respectivamente) se interesan más en este tipo de educación que las unidades nacionales.[7]

[6] La tendencia señalada en el cuadro 2, en relación con el grupo 2, es confirmada por el siguiente cuadro:

Tipo de educación	Grupo de países		
	Grupo I	Grupo II	Grupo III
No-formal	3.3	17.1	11.8
Otros documentos	96.6	82.8	88.1
TOTAL	99.9%	99.9%	99.9%
	(359)	(298)	(93)

[7] Cabe destacar que la presencia de las agencias no nacionales en el campo de la educación no-formal es importante, aun en términos absolutos, ya que cubre el 40% de los traba-

CUADRO 3

Realidad a la que se refiere el documento	*Tipo de educación*	
	No formal	*Otros documentos*
A países determinados	69.0	79.6
A América Latina (en general)	22.4	13.6
Documentos generales	8.6	6.8
TOTAL	100.0%	100.0%
	(152)	(848)

CUADRO 4

Tipo de educación	*Nacionalidad de las unidades que producen los documentos*		
	Nacional	*Organismo internacional*	*De Estados Unidos y Europa*
No-formal	12.6	19.3	39.3
Otros documentos	87.4	80.7	60.7
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%
	(710)	(166)	(89)

Si se atiende sólo a los documentos acerca de educación no-formal y en el interior de ellos se cruzan los países según su nivel de desarrollo con la nacionalidad de las unidades que producen los documentos, se observa que a medida que aumenta dicho nivel el porcentaje de trabajos realizados por las unidades nacionales crece. Esta situación se invierte respecto de los documentos emanados de las unidades de EE.UU. y Europa; en ellas el interés se vuelca hacia los países de menor nivel de desarrollo. En cambio, los trabajos de las organizaciones internacionales se distribuyen uniformemente en los tres grupos de países.

jos sobre este rubro. Aproximadamente la mitad de estos trabajos corresponde a unidades extranjeras (Estados Unidos y Europa) las que son generalmente universitarias (85% de los casos).

CUADRO 5

Nacionalidad de la unidad / *Grupo de países*	*Educación no-formal*		
	Grupo 1	*Grupo 2*	*Grupo 3*
Nacional	85.7	81.6	70.0
Estados Unidos y Europa	4.8	8.2	20.0
Organismo internacional	9.5	10.2	10.0
T O T A L	100%	100%	100%
	(42)	(49)	(10)

Por otra parte, al atender a las instituciones de los países latinoamericanos según su forma de organización se aprecia que son los centros privados los que parecen prestar una mayor atención a este tipo de educación.

CUADRO 6

	Organización de las unidades no internacionales		
Tipo de educación	*Gubernamental*	*Universitario*	*C. privado*
No-formal	12.1	11.7	22.3
Otros documentos	87.9	88.3	77.7
T O T A L	100%	100%	100%
	(282)	(324)	(193)

El estudio de estos porcentajes en forma más refinada, proporciona algunas precisiones. Las agencias gubernamentales muestran una preocupación mucho mayor por este aspecto de la educación a medida que se desciende en el nivel de desarrollo de los países. Los centros privados se interesan por los dos primeros grupos de países y los centros universitarios tienen tendencia a interesarse más por el problema en los países del primer grupo.

El conjunto de observaciones hechas permite recapitular las tendencias observadas en relación con la organización de la investigación sobre educación no-formal en América Latina:

1. En un primer nivel de análisis se observa que las agencias que dedican una mayor atención a la educación no-formal son:

CUADRO 7

Unidades no internacionales / *Grupo de países*	*Educación no-formal*		
	Grupo 1	*Grupo 2*	*Grupo 3*
Gubernamental	28.9	34.9	77.8
Universitaria	28.9	20.9	22.2
Centro privado	42.1	44.2	–
T O T A L	99.9%	100%	100%
	(38)	(43)	(9)

a) las de los países del grupo 2: Jamaica, Panamá, Brasil, México, Costa Rica, Perú, Colombia y República Dominicana (se agregó Cuba) (Grupo 2);
b) las unidades extranjeras, y
c) entre las nacionales, los centros privados.

2. Además, destaca el hecho de que a medida que desciende el nivel de desarrollo de los países, aumenta la presencia de las unidades extranjeras y la de las agencias gubernamentales. Por otra parte, el interés mostrado por los centros privados hacia la educación no-formal se advierte sólo en los dos grupos de países con mayor nivel de desarrollo.

B) Perspectivas de tratamiento de la realidad

Hasta aquí se ha tratado de responder a la pregunta sobre quiénes realizan estudios o experiencias en el campo de la educación no-formal en América Latina. Ahora, usando como punto de vista (variable independiente) esta organización en sus tres aspectos: tipos de países, nacionalidad de las unidades y tipos de unidades nacionales latinoamericanas, se pretende aclarar cuál es la perspectiva predominante con la que se trata el campo de la educación no-formal.

Para penetrar en esta perspectiva se considerará, en primer lugar, el tipo de documentos sobre educación no-formal (vale decir, estudios, informes de experiencias, etc.), para centrar en seguida la atención en los estudios, buscando determinar algunas características formales de los mismos: tipos de enfoque, carácter descriptivo o interpretativo, etc.

Al revisar los tipos de documento en que se expresan los trabajos sobre educación no-formal, llama la atención que el 21.1% sean informes de experien-

cias, cifra que es muy superior al porcentaje de estos informes en la totalidad de los RAE (9.1%). También se nota una menor proporción de estudios empíricos que en el conjunto: 32.2% contra 46.3%. Los datos anteriores permiten suponer que este tipo de trabajos se encuentran en la actualidad, más que otros, a nivel de proposiciones teóricas o de experiencias, y que todavía no predomina en él el estudio de corte empírico. Lo anterior podría explicarse por ser éste un campo relativamente nuevo. De hecho se observó una tendencia al aumento de los documentos sobre el tema durante los últimos años.

Un examen de los documentos sobre educación no-formal, atendiendo a los diversos grupos de países, permite afinar las observaciones precedentes. Se constata así que a mayor nivel de desarrollo de los países aumenta el número de estudios empíricos, esto es, de aquellos que implican un trabajo de campo (basados en datos, en observación directa, etc.), lo que podría estimarse como un indicador de la mayor calidad de la investigación en este grupo de países. La situación inversa se produce con aquellos trabajos que estudian la realidad desde un punto de vista histórico y teórico, sin recurrir preponderantemente a datos cuantificables. Situación que se repite con los informes, categoría en la que se han agrupado diversos documentos relacionados con la práctica educacional:

1. informes de experiencias: trabajos que describen una experiencia o innovación educacional;
2. informes de reuniones: documentos emanados de congresos y seminarios, ya sea en forma de conclusiones, actas y recomendaciones;
3. material de enseñanza: manuales, material didáctico.

Los informes de avance –nombre que designa la descripción de un proyecto de investigación o de acción educacional todavía no realizado o que se encuentra en curso de realización– siguen la tendencia de los estudios empíricos, especialmente en los países del Grupo 1.

El cruce del tipo de documentos con la nacionalidad de la unidad permite constatar que los mayores porcentajes de estudios empíricos y de informes de avance están en las unidades nacionales. Los estudios no-empíricos están mayormente representados en las unidades norteamericanas y europeas, y los informes en los organismos internacionales.

En el cruce con las unidades no internacionales se constata que los estudios empíricos están mayormente representados en las unidades universitarias y, especialmente, en los centros privados. Los estudios no-empíricos alcanzan un más alto porcentaje en los centros universitarios, los informes (de experiencias, de reunión, de material de enseñanza) son prioritariamente una preocupación guber-

CUADRO 8

Tipo de documento / *Grupo de países*	*Educacion no-formal*		
	Grupo 1	*Grupo 2*	*Grupo 3*
Estudio empírico	48.8	44.9	27.3
Estudio no-empírico	2.4	8.2	18.2
Informes	26.8	36.7	45.5
Informe de avance	22.0	10.2	9.0
TOTAL	100%	100%	100%
	(41)	(49)	(11)

CUADRO 9

Tipo de documento / *Nacionalidad de la unidad*	*Educación no formal*		
	Nacional	*Internacional*	*Estados Unidos y Europa*
Estudio empírico	40.0	32.0	25.0
Estudio no-empírico	9.4	24.0	54.2
Informes	34.1	44.0	20.8
Informe de avance	16.5	–	–
TOTAL	100%	100%	100%
	(85)	(25)	(24)

namental[8] como también los informes de avance. En general, es posible notar que si las universidades y los centros privados destacan por sus porcentajes de estudios (tanto empíricos como no-empíricos), las agencias gubernamentales presentan el mayor número de sus documentos en los dos últimos rubros ("informes") lo que muestra una más clara ligazón con la práctica en detrimento de la investigación.

Al ser la educación una actividad social compleja, confluyen en su estudio las diferentes ciencias –tanto individuales como sociales–; más aún, existe un

[8] Las mismas tendencias señaladas respecto de los estudios no-empíricos y los informes aparecen tanto en la educación de adultos como en la educación rural.

CUADRO 10

Tipo de documento / *Unidades no internacionales*	*Educación no formal*		
	Gubernamental	*Universitario*	*C. Privado*
Estudio empírico	19.4	40.0	45.2
Estudio no-empírico	3.2	37.1	16.7
Informes	58.0	17.1	23.8
Informe de avance	19.4	5.7	14.3
TOTAL	100%	99.9%	100.0%
	(31)	(35)	(14)

sinnúmero de trabajos que se refieren a la educación en los cuales el tema estudiado exige el concurso de aportes de varias disciplinas científicas, a tal punto que es casi imposible determinar a qué disciplina tradicional pertenecen. Respondiendo al hecho anterior hemos distinguido dos tipos de enfoques: el disciplinario, cuando el trabajo se inscribe con claridad en el seno de una disciplina; y el interdisciplinario, para los casos restantes, en los que confluyen varias disciplinas simultáneamente (este enfoque interdisciplinario incluye el planeamiento de la educación, la pedagogía y la administración).

En la investigación sobre educación no-formal se prefiere claramente un enfoque interdisciplinario, siendo el porcentaje de este tipo de estudios muy superior aquí que para el total de los RAE. Para mostrar esta característica, resulta elocuente el siguiente cuadro, que compara los trabajos referidos al sistema educacional regular con aquellos sobre la educación no-formal.

CUADRO 11

Enfoque	*Tipo de educación*	
	Sistema educacional regular (en general)	*Educación no-formal*
Interdisciplinario	65.9	75.3
Disciplinario	34.1	24.7
TOTAL	100%	100%
	(587)	(152)

La constatación anterior muestra una relación entre el grado de implantación de una forma de educación y el enfoque con que se la trata. Siendo la educación no-formal una forma nueva de educación que busca establecerse y abrir nuevas alternativas, se insiste más en aspectos políticos (toma de decisiones), organizativos, etc., que aunque lleguen a constituir estudios, no lo serán de una disciplina, sino que buscarán el aporte de varias para responder a los problemas que deben afrontar. Además, es más difícil la realización de estudios más precisamente económicos, sociológicos, psicológicos, etc. mientras menor sea la acumulación de experiencias y conocimientos.[9]

Con base en esta consideración general que tiende a cumplirse en los diversos grupos de países e instituciones es posible, mediante un análisis más fino, determinar las diferencias que, pese a todo, se observan al considerar el campo de la educación no-formal desde el punto de vista de la organización que toma la investigación en educación en América Latina.

Considerando los diversos grupos de países es posible advertir que los documentos que implican estudios disciplinarios aumentan ostensiblemente a medida que crece el nivel de desarrollo de los países. En cambio, los trabajos que implican un enfoque interdisciplinario aumentan a medida que decrece ese nivel de desarrollo.[10]

El cuadro siguiente muestra una tendencia clara según la cual la proporción de documentos de enfoque interdisciplinario es claramente superior en los documentos de las unidades nacionales que en las extranjeras, con la consecuente in-

CUADRO 12

Enfoque \ *Grupo de países*	*Educación no formal*		
	Grupo 1	*Grupo 2*	*Grupo 3*
Interdisciplinario	73.8	80.4	90.9
Disciplinario	26.2	19.6	9.1
T O T A L	100%	100%	100%
	(42)	(51)	(11)

[9] Con posterioridad, en relación a la "metodología" se volverá sobre estas observaciones.

[10] Es de notar que los porcentajes de estudios interdisciplinarios son aquí, en todos los casos, superiores en aproximadamente un 10% a los que se observan en el total de los RAE.

versión de las proporciones para el enfoque disciplinario. Si se considera el carácter probablemente más académico de los trabajos de una disciplina, se podría inferir un mayor nivel en los trabajos extranjeros.

CUADRO 13

Enfoque \ *Nacionalidad de la unidad*	*Educación no formal*		
	Nacional	*Organismo internacional*	*Estados Unidos y Europa*
Interdisciplinario	83.1	80.0	44.4
Disciplinario	16.9	20.0	55.6
T O T A L	100%	100%	100%
	(89)	(30)	(27)

Finalmente, aquellos estudios que suponen el aporte de varias disciplinas son más característicos de las agencias gubernamentales y en menor medida de los centros privados. En cambio, los estudios disciplinarios lo son más de los centros universitarios, en comparación con los de los centros privados y de las agencias gubernamentales

CUADRO 14

Enfoque \ *Unidades no internacionales*	*Educación no formal*		
	Gubernamental	*Universitario*	*C. Privado*
Interdisciplinario	91.2	55.3	79.1
Disciplinario	8.8	44.7	20.9
T O T A L	100%	100%	100%
	(34)	(38)	(43)

Si se analiza el tipo de enfoque a la realidad observada, los estudios se han agrupado en tres categorías:

1. descriptivos, que se definieron como aquellos que buscan el conocimiento de una realidad sin llegar a una interpretación (o a la prueba de una hipótesis);

2. interpretativos, es decir, los que procuran entregar una explicación de la realidad, ya sea mediante la comprobación de hipótesis, ya sea mediante la lectura de la realidad a partir de un marco de análisis más amplio;
3. evaluativos, que son aquellos que intentan evaluar una realidad o acción educacional (entre otros ejemplos caben las evaluaciones y diagnósticos).

Es un supuesto del análisis posterior, que la calificación "estudio interpretativo" por oposición a "descriptivo" es en alguna medida indicativa de una mayor calidad o refinamiento, si no para cada caso en particular, al menos para la comparación de dos grupos de estudios. Este supuesto viene a sumarse a otro que ya hicimos, según el cual, en términos también generales, los estudios de una disciplina eran de un refinamiento metodológico superior a quellos de enfoques interdisciplinarios. Al respecto es interesante constatar que el cruce entre los tipos de estudios aquí analizados y el enfoque disciplinario de los mismos mostró para el total de los RAE una alta concentración de estudios interpretativos de enfoque disciplinario, lo que avalaría el supuesto.

Respecto a los "estudios evaluativos", hay que tener en cuenta que, como conjunto, presentan una relación incontestable con la práctica educacional y su mejoramiento.

Ahora bien, los estudios descriptivos son más abundantes en aquellos países que presentan un menor grado de desarrollo. Sin embargo, llama la atención su alta incidencia en los países del Grupo 1, y su más baja representación en el Grupo 2. No hay estudios interpretativos en el grupo de menor desarrollo y son ostensiblemente más abundantes en el grupo intermedio. En cambio, es en aquellos países de menor desarrollo donde existe un mayor porcentaje de estudios evaluativos.

CUADRO 15

Estudios \ *Grupo de países*	*Educación no formal*		
	Grupo 1	*Grupo 2*	*Grupo 3*
Descriptivos	42.9	26.9	50.0
Interpretativos	23.8	38.5	–
Evaluativos	33.3	34.5	50.0
TOTAL	100%	99.9%	100%
	(21)	(26)	(4)

Por otra parte, los estudios de tipo descriptivo son más propios de las unidades nacionales y de los organismos internacionales; los estudios intepretativos, de las unidades extranjeras, norteamericanas y europeas (77.8%) y de los organismos internacionales (54.5%). Los estudios evaluativos son más abundantes en el interior de las unidades nacionales.

CUADRO 16

Nacionalidad de la unidad / *Estudios*	*Educación no formal*		
	Nacional	*Organismo internacional*	*Estados Unidos y Europa*
Descriptivos	31.0	27.3	16.6
Interpretativos	28.5	54.5	77.8
Evaluativos	40.5	18.2	5.6
T O T A L	100%	100.1%	100%
	(42)	(11)	(18)

En cuanto al tipo de unidades, los estudios descriptivos presentan los mismos porcentajes en todas las unidades. En cambio, los estudios interpretativos son más propios de las unidades universitarias y los estudios evaluativos lo son de las agencias gubernamentales. Los centros privados presentan un comportamiento intermedio.

Recapitulando lo observado en relación con las características de las investigaciones se observa:

CUADRO 17

Unidades no internacionales / *Estudios*	*Educación no formal*		
	Gubernamental	*Universitario*	*Centro privado*
Descriptivo	28.6	26.9	26.9
Interpretativo	14.3	65.4	26.9
Evaluativo	57.1	7.7	46.2
T O T A L	100%	100%	100%
	(7)	(26)	(26)

1. Que se da una mayor calidad de la investigación en el grupo de países de mayor nivel de desarrollo, lo que se advierte tanto por los tipos de estudios preferidos como por el carácter más disciplinario de sus trabajos.
2. Que hay indicios que muestran una ligazón especial entre la proposición de la educación no-formal y las unidades extranjeras. Por otra parte, las unidades extranjeras también aparecen produciendo documentos con mayores índices de calidad.
3. Que entre las unidades nacionales son los centros privados y las universidades las agencias que realizan investigaciones propiamente dichas en el campo de la educación no-formal.

C) Materias tratadas en educación no-formal

Debido a que los documentos que se analizan no son muy numerosos, se procedió a clasificarlos por materias en cuatro categorías bastante amplias, a saber:

1. trabajos que se refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje en sus diversos aspectos: programas de enseñanza, métodos, etc.;
2. trabajos que estudian a los actores: los profesores y/o los alumnos;
3. documentos relativos a la institucionalidad de la educación, vale decir: planes, administración de la educación, evaluación de un sistema o subsistema, problema de costos, gastos y financiamiento;
4. finalmente, la categoría educación y sociedad, que incluye los documentos que relacionan la educación con el sistema social, con grupos sociales y/o con los problemas del desarrollo social y económico.

La distribución de los documentos sobre educación no-formal en el interior de estas características y su comparación con la distribución del total de documentos RAE en ellas permite algunas observaciones (ver cuadro 18):

1. Resalta el alto porcentaje de documentos de educación no-formal en el rubro educación y sociedad. Sin embargo, este dato es congruente con lo que se venía advirtiendo acerca del carácter nuevo y, por tanto, todavía programático de la educación no-formal en la región. Se puede pensar que la educación no-formal busca justificarse como una alternativa educacional que responde a las características del medio social latinoamericano, por lo cual la conexión educación-sociedad tiende a estar más presente en los documentos que se refieren a ella.
2. También llama la atención, como contrapartida de lo anterior, la poca

representación de la educación no-formal en la categoría "alumnos + profesores", lo que estaría subrayando el carácter más teórico de estos documentos. Todavía no se plantea tanto el problema del mejoramiento de una práctica educacional específica, hecho que obligaría a detenerse más en las características de alumnos y agentes educativos.

3. Finalmente, hay que destacar que, en la categoría "proceso-enseñanza-aprendizaje", la educación no-formal tiene un porcentaje algo superior al total RAE. Es preciso dar cuenta de este hecho, el cual será más destacado en los documentos de educación de adultos, ya que permite complementar las afirmaciones anteriores. En efecto, esto estaría indicando que la alternativa de educación no-formal parece enfatizar un modo distinto de acercarse al proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto, conviene consignar que en el interior de esta categoría la mayoría de los documentos se volcarán a dos rubros: "métodos de enseñanza" y "medios auxiliares de enseñanza", en detrimento de los temas de programación curricular y de evaluación.[11]

Si se analiza la materia en relación con los grupos de países resulta difícil advertir tendencias claras respecto a los diversos grados de desarrollo. Sí es posible advertir que, a medida que se desciende en el nivel de desarrollo de los países, el conjunto de los trabajos tienden a concentrarse en las categorías "proceso de enseñanza-aprendizaje" e "institucionalidad de la educación". Por el contrario,

CUADRO 18

Clasificación de los documentos según las materias tratadas

Materias	*Total RAE*	*Educación no-formal*
Proceso enseñanza-aprendizaje	23.4	26.2
Alumnos + profesores	16.3	9.2
Institucionalidad de la educación	41.6	35.5
Educación y sociedad	18.7	29.1
T O T A L	100%	100%
	(920)	(141)

[11] *Ver* sobre este punto el informe ya citado ("Tendencias de la investigación en educación en América Latina"), pp. 100 y 101.

en los países de mayor desarrollo relativo, el conjunto de materias se trata en forma diversa.

CUADRO 19

Materia / *Grupo de países*	*Educación no formal*		
	Grupo 1	*Grupo 2*	*Grupo 3*
Enseñanza-aprendizaje	29.3	22.0	54.5
Alumnos + profesores	17.0	8.0	–
Institucionalidad	26.8	40.0	36.3
Educación y sociedad	26.8	30.0	9.1
TOTAL	99.9%	100%	99.9%
	(41)	(50)	(11)

Vista la materia en relación con la nacionalidad de las unidades de las que proceden los documentos se advierte que:

1. Los documentos que se refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje proceden mayoritariamente de las unidades nacionales (29.7%), lo que indicaría una preocupación más práctica de parte de estas unidades;
2. Los trabajos interesados en alumnos y profesores son algo más propios de las unidades nacionales (lo que refuerza lo anterior), aunque las tendencias no son tan marcadas;
3. Los documentos que estudian la institucionalidad de la educación emanan principalmente de los organismos internacionales (40%) y de las unidades nacionales (36.9%).
4. Las unidades extranjeras (y en alguna medida los organismos internacionales) muestran una mayor presencia relativa en la categoría "educación y sociedad", lo que a su vez indicaría un enfoque más teórico de parte de estos organismos.

Entre las agencias nacionales, el mayor porcentaje de documentos que se refieren al proceso enseñanza-aprendizaje corresponde a las agencias gubernamentales. Además, es mayor la preocupación de los centros privados por los temas que hablan de la relación con alumnos y profesores, y marcadamente mayor que respecto de las otras unidades en lo tocante a institucionalidad de la educación (52.6% contra 29.6% de las unidades gubernamentales y universitarias respectivamente). Las unidades universitarias son aquellas en las que prevalecen los

CUADRO 20

Materia	*Nacionalidad de la unidad*	*Educación no formal*	
		Nacional	*Organismo internacional*	*Estados Unidos y Europa*
Enseñanza-aprendizaje		29.7	20.0	21.7
Alumnos + profesores		10.7	6.6	4.3
Institucionalidad		36.9	40.0	26.1
Educación y sociedad		22.8	33.3	47.8
TOTAL		99.9%	99.9%	99.9%
		(84)	(30)	(23)

documentos acerca de los vínculos entre educación y sociedad, si se las compara con las otras unidades. Esta última tendencia, como también la que se observa respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, se repiten tanto en educación rural como en educación de adultos.

CUADRO 21

Materia	*Unidades no internacionales*	*Educación no formal*		
		Gubernamental	*Universitario*	*C. Privado*
Enseñanza-aprendizaje	38.2	29.4	18.4
Alumnos + profesores	8.8	5.8	13.1
Institucionalidad	29.4	20.6	52.6
Educación y sociedad	23.5	44.1	15.8
TOTAL	99.9%	99.9%	99.9%
	(34)	(34)	(38)

En relación a las materias se puede concluir lo siguiente:

1. Hay relativamente pocos estudios sobre temas más precisos como: características de la población atendida, características de los agentes educativos, problemas de programación y evaluación del proceso educativo; lo anterior puede ser un obstáculo para un mejoramiento de este tipo de educación.
2. Se prefiere un conjunto de materias que tienden a difundir la idea de

la educación no-formal y a justificarla: educación no-formal y sociedad, educación no-formal como nuevo método educativo.

3. La distribución de materias atendiendo a la nacionalidad de las instituciones que producen los documentos muestra una preocupación más práctica por parte de las unidades nacionales y un enfoque más teórico por parte de las unidades extranjeras.
4. En el interior de las unidades nacionales se advierte que el enfoque más práctico es asumido por las unidades gubernamentales y el más teórico por las unidades universitarias.

III. LA INVESTIGACION SOBRE EDUCACION DE ADULTOS

Los documentos sobre educación de adultos son 97 (9.7% del total de RAE). La cifra está debajo de lo que cabría esperar teniendo en cuenta lo amplio de la categoría (incluye educación de adultos en todas sus formas: alfabetización, estudios supletorios de enseñanza básica y media, capacitación técnica para el trabajo, etc.) y las grandes carencias de la región en materia educacional. Además, es posible observar un cierto descenso en la preocupación por el tema en los últimos años.[12]

Pese a que América Latina logra en los últimos años incrementar notablemente su matrícula escolar, no consigue por esto disminuir sensiblemente sus carencias. Entre 1956 y 1965 la matrícula total crece en un 60%, lo cual significa que ella se ha incrementado el doble del crecimiento demográfico. En el interior de este 60%, la enseñanza primaria aumenta un 57.6%, la secundaria un 110% y la universitaria un 92%.[13] Entre 1960 y 1970 ocurre algo semejante,[14] lo cual concuerda con la afirmación de UNESCO de que América Latina fue en los años 60 la región del mundo que tuvo el ritmo más acelerado de expansión educacional. Pero también hay que decir que, en la misma década, se registraron en la región las más altas tasas de deserción de todo el mundo: el 53% de los

[12] Respecto a la evolución de la proporción de trabajo a través de los últimos años, no se puede detectar una tendencia clara, aunque 1972 presenta una cierta cumbre (21 documentos que corresponden al 14.3% de los documentos de ese año) de la que se desciende, en términos generales, durante los años siguientes a alrededor de un 9% anual.

[13] *Véase* UNESCO, *Evolución de la situación educativa en América Latina, 1956-1965*. Santiago, 1966 *(mimeo)*.

[14] *Véase* UNESCO, *Evolución reciente de la educación en América Latina,* Santiago, 1974, 3 vols., pp. 162, 227, 240 *(mimeo)*.

alumnos alcanza sólo hasta el 4o. grado, lo que hace que se mantenga una alta tasa de analfabetos por desuso o semianalfabetos.[15]

En 1965, el 38% de la matrícula se concentraba en el primer grado y sólo el 8% en el último grado de primaria.[16] A esto se agrega el que un 40% de los alumnos de primer año repite el curso, por lo que puede afirmarse que el número absoluto de niños que queda fuera del sistema escolar sigue aumentando.[17]

Respecto a la respuesta que han recibido estos problemas por parte de la educación de adultos, se observa que, al menos hasta 1965, ésta no era muy importante. En 1965 sólo 7 países latinoamericanos tenían un plan de capacitación de trabajadores y únicamente 8 países poseían un plan de alfabetización. Ese año, el gasto en educación extraescolar –que no sólo incluye la educación de adultos– era en América Latina inferior al 3% del gasto en educación.[18]

El análisis que sigue intenta estudiar las características de la educación de adultos en América Latina, centrándose en dos aspectos:

1. Las características organizativas de las unidades que emiten los documentos;
2. La influencia que este diverso carácter institucional de las unidades tiene sobre las características metodológicas y temáticas de los documentos.

A) Organización de la investigación sobre educación de adultos

Para analizar la investigación sobre educación de adultos en cuanto a su organización se utilizarán las mismas tres variables que consideramos en relación con la educación no formal, a saber: los países a los cuales se refieren los documentos, la nacionalidad de las unidades que los producen y el carácter de las unidades latinoamericanas.

Respecto de los países a los cuales se refieren los documentos, el primer hecho a constatar es que el porcentaje de trabajos que se refieren a América Latina en general es menor en el campo de la educación de adultos que en el de la educación no formal (un 13.6% contra un 22%)

Los países en los cuales este tema adquiere mayor importancia relativa son:

15 *Véase Ibídem.*

16 *Véase* Naciones Unidas, *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina,* New York, 1968, p. 10.

17 *Véase* Schiefelbein, E., "La educación latinoamericana en la década del 60", en: Naudon, C. y otros, *América '70,* Ediciones Nueva Universidad, Santiago, 1970.

18 Véase Naciones Unidas, *Ibídem,* cuadros 19 y 20.

Jamaica, Cuba, Ecuador y Panamá. En cambio, El Salvador, Haití, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana no cuentan con documentos al respecto.

Agrupando a los países en tres niveles, según el índice de desarrollo ya empleado, se observa que, si bien no existen diferencias notables entre los tres grupos de países, la representación de la educación de adultos aumenta levemente siguiendo el desarrollo.[19]

Sugerimos dos posibles explicaciones a este fenómeno:

1. La educación de adultos responde más a las demandas sociales que acompañan a la industrialización que a una voluntad política general de suprimir desigualdades educacionales (derechos humanos) y de permitir la participación social y política.
2. La educación de adultos no se ve como un camino alternativo al sistema escolar para la solución de necesidades urgentes o agudas; por el contrario, ella surge cuando los sistemas escolares han llegado a un cierto grado de desarrollo. Se la concibe más como perfeccionamiento del sistema que como alternativa al sistema.

CUADRO 22

	Grupo de países		
Tipo de educación	*Grupo 1*	*Grupo 2*	*Grupo 3*
Educación de adultos	10.8	9.1	6.5
Otros documentos	89.2	90.9	93.5
T O T A L	100%	100%	100%
	(389)	(298)	(93)

En cuanto a las unidades que realizan las investigaciones acerca de la educación de adultos, a pesar de no darse una clara tendencia existe una pequeña diferencia de porcentaje en favor de los organismos internacionales y de las unidades extranjeras en relación con las unidades nacionales.

Al cruzar el nivel de desarrollo de los países con la nacionalidad de la unidad, se constata que a mayor nivel de desarrollo mayor es el porcentaje de documentos de las unidades nacionales, situación que se invierte con las agencias

[19] Hay algunas excepciones a esta norma: Brasil, Ecuador y México.

CUADRO 23

Tipo de educación	*Nacionalidad de la unidad*		
	Nacional	*Organismo internacional*	*Estados Unidos y Europa*
Educación de adultos	8.7	12.7	12.4
Otros documentos	91.3	87.3	87.6
T O T A L	100%	100%	100%
	(710)	(166)	(89)

extranjeras.[20] Si repetimos este cruce, restringiéndolo a los documentos que se refieren a la educación de adultos (Cuadro 24), notamos que en este caso no se sigue la tendencia general. Vale decir, las unidades internacionales y extranjeras aparecen ausentes del grupo de países de menor desarrollo y concentran su labor en forma clara en el Grupo 2. No es fácil explicar este hecho, pero sin duda permite insinuar que la educación de adultos tampoco es vista por las unidades extranjeras como una alternativa educacional a enfatizar en los países de mayores carencias educativas.

Si se analiza la forma de organización de las unidades nacionales en el total de los RAE se puede advertir que son los centros privados y, en menor grado, las unidades gubernamentales, aquellos organismos que reunen los mayores porcentajes en educación de adultos.

En el interior de los documentos sobre educación de adultos, es posible constatar que las unidades gubernamentales aumentan el porcentaje de sus trabajos a medida que disminuye el nivel de desarrollo de los países; en cambio, los centros universitarios y los centros privados no tienen trabajos en los países del Grupo 3 y sus porcentajes aumentan a medida que crece el nivel de desarrollo.

Si se recapitulan las tendencias que se han venido señalando acerca de la or-

20

Nacionalidad de la unidad	Nivel de desarrollo de los países		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Nacional	93.2	83.0	71.4
Organismo internacional	3.7	10.7	5.5
Estados Unidos y Europa	3.1	6.2	23.1
T O T A L	100%	99.9%	100%
	(383)	(289)	(91)

CUADRO 24

Educación de adultos

Nacionalidad de la unidad	*Grupo de países* 1	2	3
Nacional	88.1	66.7	100
Organismo internacional	9.5	22.2	–
Estados Unidos y Europa	2.4	11.1	–
T O T A L	100%	100%	100%
	(42)	(27)	(5)

CUADRO 25

Tipo de Educación	*Organización de las unidades no internacionales* Gubernamental	Universitario	Centro privado
Educación de adultos	10.3	6.2	12.4
Otros documentos	89.7	93.8	87.6
T O T A L	100%	100%	100%
	(282)	(324)	(193)

CUADRO 26

Educación de adultos

Unidades no internacionales	*Grupo de países* 1	2	3
Gubernamental	31.6	52.4	100
Universitaria	28.9	14.3	–
Centros privados	39.5	33.3	–
T O T A L	100%	100%	100%
	(38)	(21)	(5)

ganización de la investigación sobre educación de adultos en América Latina, puede decirse:

1. Que dedican una mayor atención a la educación de adultos:
   a) los países de mayor nivel de desarrollo;
   b) los organismos internacionales y las unidades extranjeras;
   c) entre las unidades nacionales, los centros privados y las agencias gubernamentales.
2. Que el interés mostrado por las unidades extranjeras y los organismos internacionales radica en los dos primeros grupos de países, especialmente en los del Grupo 2. Las unidades nacionales tienen mayor porcentaje de demanda en los grupos 1 y 2. Entre las unidades nacionales, los centros privados y universitarios radican su interés en el Grupo 1.

B) Perspectiva con que los documentos tratan el campo de la educación de adultos

Al igual que en la educación no-formal se verá aquí el tipo de documentos y se centrará la atención en las características formales de los estudios.

En lo que se refiere al tipo de documentos, ocurre un hecho análogo al que se advirtió al analizar los trabajos sobre educación no formal y es que el 19.6% de los documentos sobre educación de adultos son informes de experiencias, mientras que en el total de RAE esta cifra alcanza sólo el 9.1%. Los estudios empíricos aparecen en menor proporción que en el total: 30.9% ante el 46.3% del conjunto. En cambio, los estudios no empíricos alcanzan porcentajes semejantes (20.6% contra 19.4%). Es por eso que, también en el caso de la educación de adultos, es posible pensar que los trabajos reúnen más bien proposiciones teóricas o experiencias y no tanto estudios de carácter empírico, lo que sugiere que se está frente a una problemática en elaboración.

Si se examinan los trabajos sobre educación de adultos en relación con el nivel de desarrollo de los países, se puede advertir que, al aumentar el nivel de desarrollo, aumenta también el porcentaje de estudios empíricos, lo que puede constituir un indicador de la calidad superior de la investigación en los países de mayor desarrollo. Los informes, en cambio, se encuentran en una situación inversa.

En lo que se refiere al cruce del tipo de documento con la nacionalidad de la unidad, se advierte que los mayores porcentajes de estudios empíricos corresponden a las unidades nacionales. En el caso de los estudios no empíricos, las unidades extranjeras presentan el porcentaje más alto. Finalmente, los informes son más propios de los organismos internacionales.

Recordemos que el mismo tipo de relaciones fue encontrado en el caso de la educación no formal (*ver* Cuadro 9).

CUADRO 27

Educación de adultos

Tipo de documento	*Grupo de países* 1	2	3
Estudio empírico	41.0	36.0	16.6
Estudio no empírico	15.4	8.0	16.7
Informes	30.8	52.0	66.7
Informe de avances	12.8	4.0	–
T O T A L	100%	100%	100%
	(39)	(25)	(6)

CUADRO 28

Educación de adultos

Tipo de documento	*Nacionalidad de la unidad* Nacional	*Organismo internacional*	*Estados Unidos y Europa*
Estudio empírico	40.4	20	27.3
Estudio no empírico	14.0	20	46.4
Informes	36.8	55	26.3
Informes de avance	8.9	5	–
T O T A L	100%	100%	100%
	(57)	(20)	(11)

Con referencia a lo anterior, hay que llamar la atención sobre el hecho de que el comportamiento de las unidades nacionales y extranjeras es diferente aquí al que se da para el conjunto de los RAE. En concreto, tanto las unidades nacionales como las extranjeras bajan el porcentaje de estudios empíricos, descenso que es considerable para el caso de las unidades extranjeras (de 46.1% para el total de los RAE a un 25% y un 27.3%). Además, estas últimas unidades elevan en la misma proporción sus trabajos no-empíricos (de 34% para el total de los RAE al 54.2% y 45.5% ahora). No parece aventurado sugerir que los datos

anteriores están confirmado lo enunciado antes; vale decir, que estamos en presencia de una actividad nueva que, por el momento, se muestra más en proporciones teóricas que en el estudio de sus realizaciones. Además, pareciera que el papel asumido por las agencias extranjeras en esta propagación de la educación no-formal y de adultos, en América Latina es importante.

El cruce del tipo de documento con las unidades no internacionales también repite lo observado para la educación no-formal. Los estudios empíricos poseen una mayor representación en las unidades universitarias y en los centros privados. Los estudios no empíricos tienen su más alto porcentaje en los centros universitarios (seguidos de los centros privados) y los informes en las unidades gubernamentales.

En el caso de la educación no-formal se observó que esto indicaba una mayor vinculación de las agencias gubernamentales con la puesta en práctica de programas en detrimento de la investigación

CUADRO 29

Educación de adultos

	Unidades no internacionales		
Tipo de documento	*Gubernamental*	*Universitario*	*Centro privado*
Estudio empírico	28	45	43.5
Estudio no empírico	4	35	21.7
Informes	60	20	21.7
Informe de avance	8	—	13.0
TOTAL	100%	100%	99.9%
	(25)	(20)	(23)

En relación con el enfoque a través del cual se analiza la realidad a la que se refiere el documento, sucede algo semejante a lo que ocurre en la educación no-formal.

Es en los países de menor nivel de desarrollo donde se ubican los mayores porcentajes de trabajos interdisciplinarios. Al no haber, en cambio, ningún trabajo de carácter disciplinario en el grupo de países de menor desarrollo, sus porcentajes se acumulan en los dos primeros grupos.

CUADRO 30

Educación de adultos

Enfoque	*Grupo de países* 1	2	3
Interdisciplinario	82.5	85.1	100
Disciplinario	17.5	14.9	–
TOTAL	100%	100%	100%
	(40)	(37)	(6)

Los porcentajes de documentos de enfoque interdisciplinario son superiores en los organismos internacionales, seguidos de los nacionales. En cambio, el enfoque disciplinario es más propio de las unidades extranjeras.

CUADRO 31

Educación de adultos

Enfoque	*Nacionalidad de la Unidad* *Nacional*	*Organismo internacional*	*Estados Unidos y Europa*
Interdisciplinario	83.3	95.2	54.5
Disciplinario	16.6	4.8	45.5
TOTAL	99.9%	100%	100%
	(60)	(21)	(11)

Los estudios interdisciplinarios son más característicos de las unidades gubernamentales y, en un grado menor de los centros privados. Por otra parte, los estudios disciplinarios son más propios de los centros universitarios.

En cuanto a la forma de tratamiento de la realidad estudiada[21] puede apreciarse que los estudios descriptivos son más abundantes en el grupo de países de

21 Consultar los supuestos esbozados en la parte dedicada a la educación no-formal.

CUADRO 32

Educación de adultos

	Unidades no internacionales		
Enfoque	*Gubernamental*	*Universitario*	*Centro privado*
Interdisciplinario	92.2	60	78.3
Disciplinario	7.8	40	21.7
TOTAL	100%	100%	100%
	(28)	(20)	(23)

menor desarrollo relativo. Son, sin embargo, abundantes también en los países del Grupo I. Los estudios interpretativos son más abundantes en el Grupo II y no existe este tipo de estudios en los países menos desarrollados, en los cuales se da sin embargo, el mayor porcentaje de estudios evaluativos.

CUADRO 33

Educación de adultos

	Grupo de países		
Estudios	*1*	*2*	*3*
Descriptivos	44.9	27.3	50.0
Interpretativo	31.3	36.3	—
Evaluativo	23.8	36.4	50.0
TOTAL	100%	100%	100%
	(21)	(11)	(2)

A su vez, los estudios descriptivos son más propios de las unidades nacionales, y los estudios interpretativos de las unidades extranjeras. Los estudios evaluativos son característicos de los organismos internacionales.

En relación con las unidades no internacionales, los estudios descriptivos presentan el mayor porcentaje en los centros gubernamentales y universitarios; los

CUADRO 34

Educación de adultos

Estudios	*Nacionalidad de la unidad*		
	Nacional	*Organismo internacional*	*Estados Unidos y Europa*
Descriptivos	36.7	25.0	25.0
Interpretativos	36.6	37.5	75.0
Evaluativos	26.7	37.5	–
TOTAL	100%	100%	100%

trabajos interpretativos son característicos de las unidades universitarias, y los estudios evaluativos de los centros privados.

CUADRO 35

Educación de adultos

Estudios	*Unidades no internacionales*		
	Gubernamentales	*Universitarias*	*Centros privados*
Descriptivos	37.5	37.5	28.6
Interpretativo	37.5	56.3	35.7
Evaluativo	25.0	6.2	35.7
TOTAL	100%	100%	100%
	(8)	(16)	(14)

Al recapitular sobre las características de las investigaciones, se repite lo observado para la educación no formal:

1. En la mayoría de los países de mayor nivel de desarrollo se percibe una mayor calidad de la investigación.
2. Las unidades extranjeras muestran un mayor índice de calidad en los trabajos de carácter interpretativo.

3. De las unidades nacionales, son los centros privados y las universidades (especialmente) las que realizan investigaciones propiamente dichas en el terreno de la educación de adultos.

C) Materias tratadas en educación de adultos

En relación con las materias abordadas por los documentos analizados, ellas fueron clasificadas en los mismos cuatro rubros generales. En el interior de ellos, y en su comparación con la distribución total dentro de los RAE, surgen algunos hechos que es oportuno dejar asentado.

CUADRO 36

Los documentos según las materias tratadas

Materias	*Total RAE*	*Educación de adultos*
Proceso enseñanza-aprendizaje	23.4	37.4
Alumnos + profesores	16.3	3.3
Institucionalidad de la educación	41.6	40.6
Educación y sociedad	18.7	18.7
TOTAL	100%	100%
	(920)	(91)

Al contrario de lo que ocurre con la educación no-formal, aquí no hay diferencias porcentuales entre el total de los documentos y los trabajos que versan sobre educación de adultos en la categoría "educación y sociedad". Cabría pensar que la educación de adultos está ya afincada como un tipo de educación especial que no necesita justificarse en cuanto a alternativa educacional.

A pesar de lo anterior, no deja de sorprender la pobre representación de trabajos acerca de alumnos y profesores, de sus características y necesidades. En lo que se refiere a la relación con la categoría "proceso enseñanza-aprendizaje", el porcentaje en los documentos sobre educación de adultos es claramente superior al porcentaje en el total de los RAE, lo cual indicaría una marcada preocupación por los modos de aproximarse a las distintas situaciones que plantea este tipo de educación, y que la diferencian de la educación estrictamente escolar. Al igual

que en el caso de la educación no-formal, en el interior de esta categoría los rubros más representados son "métodos de enseñanza" y "medios auxiliares de enseñanza". También es importante el rubro "programa de enseñanza".

Analizando la materia en relación al grado de desarrollo de los países, puede decirse que, a medida que éste disminuye, crece el porcentaje de trabajos que se refieren al proceso enseñanza-aprendizaje. Los pocos trabajos (dos) que se interesan por alumnos y profesores se encuentran en el Grupo 1.

A medida que aumenta el nivel de desarrollo de los países, aumenta también el porcentaje de trabajos que se ocupan de la institucionalidad de la educación. Los rubros más representados aquí son los de "construcciones", "recomendaciones políticas y "evaluación del sistema".

En la categoría "educación y sociedad", el mayor porcentaje se encuentra en el grupo de países de desarrollo medio, lo cual también ocurre en la educación no-formal. En los países de menor nivel de desarrollo no hay trabajos en dicha categoría.

CUADRO 37

Educación de adultos

	Grupo de países		
Materia	*1*	*2*	*3*
Enseñanza-aprendizaje	32.5	34.6	66.6
Alumnos + profesores	5.0	—	—
Institucionales	45.0	38.4	33.3
Educación y sociedad	17.5	26.9	—
T O T A L	100%	99.9%	99.9%
	(40)	(26)	(6)

Si se atiende a la materia en su relación con la nacionalidad de la unidad, los documentos que analizan el proceso de enseñanza-aprendizaje aparecen en mayores porcentajes dentro de los organismos internacionales y después en los nacionales, situación que se invierte en los documentos acerca de la institucionalidad de la educación. Los trabajos acerca del rubro "educación y sociedad" muestran su incidencia más alta (al igual que en la educación no-formal) en las unidades extranjeras (estadounidenses y europeas).

CUADRO 38

Educación de adultos

Materia	*Nacionalidad de la unidad*		
	Nacional	*Organismo internacional*	*Estados Unidos y Europa*
Enseñanza-aprendizaje	34.5	47.6	30
Alumnos + profesores	3.4	4.7	—
Institucionalidad	43.1	38.1	30
Educación y sociedad	18.9	9.5	40
TOTAL	99.9%	99.9%	100%
	(58)	(21)	(10)

Entre las agencias nacionales, es a las unidades gubernamentales a las que corresponde el mayor porcentaje de documentos que se refieren a la categoría "enseñanza-aprendizaje". La preocupación por los temas que atañen a alumnos y profesores es muy baja en todas las unidades, pero llama especialmente la atención que las unidades gubernamentales no hayan producido ningún documento a este respecto. En cambio, la institucionalidad de la educación es preocupación primordial de estas unidades.

Los documentos que estudian las relaciones que se producen entre educación y sociedad, son más propios de las unidades universitarias, situación que es análoga a la de los otros tipos especiales de educación.

En torno a los datos relativos a las materias tratadas pueden deducirse, entonces, las conclusiones siguientes:

1. Al igual que en la educación no-formal, hay relativamente pocos estudios sobre temas precisos en este tipo de educación especial.
2. Los países de menor nivel de desarrollo muestran una preocupación más práctica por este tipo de educación.
3. Son los organismos internacionales los que muestran un interés más práctico en relación con las materias, y son las unidades extranjeras las que presentan una preocupación más teórica.
4. En relación con las unidades nacionales, puede decirse que el énfasis más práctico está dado por las unidades gubernamentales y el más teórico por las universitarias.

CUADRO 39

	Educación de adultos		
	Unidades no internacionales		
Materia	*Gubernamental*	*Universitario*	*Centro privado*
Enseñanza-aprendizaje	39.3	31.6	28.6
Alumnos + profesores	—	5.3	4.7
Institucionalidad	50.0	26.3	42.9
Educación y sociedad	10.7	36.8	23.8
T O T A L	100%	100%	100%
	(28)	(19)	(21)

IV. CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo se han ido señalando las conclusiones del análisis en sus diversos aspectos. Cabe ahora hacer algunas observaciones generales.

A) Sobre la investigación

Comparando la ponderación relativa de educación de adultos y educación no-formal en el interior de los RAE, y considerando cierto descenso de los documentos de educación de adultos acompañado de un aumento de los documentos de educación no formal, parecería perfilarse una tendencia, a dar mayor peso a esta última.

Si bien la tendencia anterior podría ser indicativa de una moda impuesta en los últimos años por los organismos internacionales y extranjeros, que hace preferir la denominación "educación no-formal" aun para referirse a proyectos sobre educación de adultos, cabe señalar que de todos modos la educación de adultos –considerada la amplitud de esta categoría– contiene aspectos importantes que parecen no estarse trabajando y estudiando.

Además, considerando lo anterior, parece que el nivel crítico máximo de investigación en el interior del rubro educación de adultos no se ha alcanzado. En efecto, si la ivestigación en educación pasa a tener importancia y peso cuali-

ANEXO

Indice de desarrollo de los países, según los indicadores que se señalan

País	% *Población urbana*	*Producto interno bruto per cápita (en US $ 1973) para 1975*	% *alfabetismo (1975)*	*Indice (a)*
Argentina	83.2	1,425.5	92.6	318.3
Barbados	45.8	721.2	95.0 (1974)	212.4
Bolivia	31.6	240.7	59.6 (1974)	118.1
Brasil	62.7	768.5	81.2	228.6
Colombia	66.2	481.2	77.6 (1974)	191.0
Costa Rica	43.5	784.8	884 (1973)	210.0
Cuba	55.5	—	96.1	
Chile	81.6	824.8	89.6	263.6
Ecuador	42.6	430.6	35.0	150.6
El Salvador	40.2	433.0	78.6	143.0
Guatemala	81.2	621.4	47.3	140.6
Haití	22.4	150.2	24.7 (1971)	62.1
Honduras	33.3	368.6	58.0	128.1
Jamaica	55.8	1,085.5	81.9 (1960)	246.2
México	61.7	776.6	76.3 (1960)	218.0
Nicaragua	52.8	643.1	52.6 (1974)	172.0
Panamá	51.1	1,029.7	84.0 (1973)	288.8
Paraguay	36.0	376.2	80.5 (1972)	154.1
Perú	64.7	594.0	78.9	203.0
República Dominicana	47.9	618.0	76.7 (1970)	186.4
Trinidad Tobago	58.3	1,182.9	85.0	272.5
Uruguay	80.8	959.4	89.8	266.5
Venezuela	74.7	1,486.2	77.1 (1971)	300.4

Fuente: BID. *Progreso económico y social en América Latina.*
Informe 1976. En él se indican las fuentes específicas para cada país.
Para Cuba: UNESCO. *Evolución reciente de la educación en América Latina,* 1974.

(a) Este índice se formó con la suma de los % de población urbana y alfabetismo más el producto interno bruto per cápita dividido entre 10.

tativo a partir de un punto de significación, parecería que éste no es el caso respecto de la educación de adultos en América Latina.

B) Sobre la búsqueda de alternativas educacionales

Tanto la educación no formal como la educación de adultos pueden verse como alternativas educacionales al sistema regular, hecho que se advierte entre otras cosas por el énfasis que estos tipos de educación otorgan al estudio del proceso enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, estas alternativas parecen estar todavía en un nivel relativamente incipiente de desarrollo, como lo prueba la carencia de documentos sobre aspectos y problemas más específicos.

Si se comparan ambos tipos de educación, en cuanto a su carácter de alternativas educacionales, es posible advertir que:

1. La educación de adultos aparece más ligada a los procesos típicos de institucionalización, mientras que la educación no-formal no parece preocuparse por la problemática de la institucionalización.
2. En los documentos sobre educación no-formal se observa una fuerte preocupación por el tema educación y sociedad, lo que podría significar que en estos trabajos se esté buscando explícitamente una alternativa.

REFERENCIAS

BID
1978 *Progreso económico y social en América Latina.* Informe 1978.

García Huidobro, Juan y Jorge Ochoa
1978 *Tendencias de la investigación en educación en América Latina.* CIDE, 181 págs.

_____
1978 "La investigación latinoamericana en educación y el sistema escolar", *Educación Hoy*, núm. 46. Bogotá, pp. 35-48.

Nandon, C., *et al*
1970 *América '70.* Santiago. Ediciones Nueva Universidad.

ONU
1968 *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina.* New York.

Schiefelbein, E.
1970 "La educación latinoamericana en la década del 60", en *América '70.* Santiago. Ediciones Nueva Universidad.

UNESCO
1966 *Evolución de la situación educativa en América Latina, 1955-1965.* Santiago, *mimeo.*
1974 *Evolución reciente de la educación en América Latina,* 3 volúmenes. Santiago, *mimeo,* 162, 227 y 249 págs.

LA INVESTIGACION SOBRE EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA

Sylvia Schmelkes

I. INTRODUCCION

El tema que nos atañe no puede ceñirse a un esquema de análisis lógico y objetivo. El material con que contamos sobre el tema es, en cierto sentido, ambivalente. Si bien la educación de adultos ha sido uno de los temas disciplinarios sobre los cuales más se ha escrito en fechas recientes, el contenido de los documentos es sumamente diverso y polifacético. Su análisis requiere una clara definición de lo que se entiende por investigación y también de una clara definición de lo que se entiende por educación de adultos.

Es aquí donde empiezan nuestros problemas. El término "educación de adultos" es muy amplio y, por lo tanto, muy vago. Esto dificulta el manejo del concepto en términos operativos. El asunto se ha complicado algo más en los últimos años, con el surgimiento de conceptos que, al tratar de precisar más la realidad educativa a la que se refieren, confunden algo más el panorama. En esta forma, oímos hablar hoy de educación de adultos, de educación abierta, de educación permanente y recurrente, de educación no formal, de educación informal, de educación sistemática o asistemática, de educación extraescolar, de educación popular. Lo más sorprendente del caso es que un mismo fenómeno educativo puede fácilmente caer dentro de 7 de los 9 conceptos mencionados.

El fenómeno de la educación de adultos, así como su estudio y puesta en práctica no es ni con mucho algo novedoso. Pero no cabe duda que en los últimos 30 años el interés por el mismo ha aumentado notablemente. Este aumento no es casual. Se origina con la comprobación de que, mediante la educación formal, difícilmente se pueden distribuir en forma equitativa las oportunidades educacionales para favorecer la permeabilidad social, preparar los recursos humanos necesarios y desarrollar los conocimientos y habilidades que, para su vida coti-

diana, requieren los grandes sectores que se mantienen al margen de los beneficios de la actividad económica en países como el nuestro. Se origina también por el hecho cada vez más evidente de la dificultad de financiar la expansión cuantitativa y el mejoramiento cualitativo de la escolaridad formal en nuestros países. El sistema de educación formal no alcanza a cubrir las necesidades, ni siquiera de educación básica de toda la población. Las causas de este fenómeno son varias. La primera, y tal vez la menos importante, es la fuerte explosión demográfica que desde principios de siglo han experimentado estos países. Los sistemas educativos en el tercer mundo no han podido crecer al ritmo suficiente, no digamos para cubrir su déficit, sino en ocasiones ni siquiera para hacer frente a su crecimiento poblacional. A esto hay que añadir el problema de la escasez de recursos, tanto humanos como financieros. Para dar sólo una idea, baste decir que en 1978 los países desarrollados gastaron en educación 120 mil millones de dólares. En cambio, los países del tercer mundo, para atender al mismo número de alumnos, gastaron sólo 12 mil millones de dólares.

Pero la segunda razón, y quizá la fundamental, de la incapacidad del sistema educativo para expandirse suficientemente, se encuentra en la estructura política y económica de estos países. La educación formal, dentro de un contexto de dependencia, desigualdad, injusticia y opresión, no puede más que reflejar lo que sucede en la sociedad en la que se encuentra inserta. La educación formal se enfrenta al problema a que el contenido que imparte no ha mostrado su capacidad para proporcionar conocimientos y habilidades útiles para las necesidades de la vida cotidiana del individuo —sobre todo en las zonas rurales y rezagadas—, ni para las necesidades de autonomía y desarrollo independiente de los países. En un trabajo reciente (1980) he procurado demostrar que las zonas campesinas no responden con igual entusiasmo y constancia a la poca educación que se les ofrece y que esto se debe a que la educación formal no ha probado su utilidad para la vida del campo. La escolaridad sólo aumenta la capacidad de sobrevivir en un mundo urbano. Las causas de este fenómeno son muy complejas: Entre ellas están: la influencia cultural y de otro tipo de los países desarrollados sobre nuestros objetivos educativos; el excesivo nacionalismo que ha impedido la regionalización de los contenidos; la importancia de la función ideológica del sistema para mantener la estructura; la ausencia de acciones económicas y políticas sobre el medio ambiente, que pemitan aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridos en la escuela. Estos se olvidan por desuso.

Ante esta problemática, la educación de adultos ha sido considerada como una posible vía para atender a la población que ha sufrido los efectos de una mala distribución cuantitativa y cualitativa de la educación. En ocasiones, se

considera como el camino más económico para atender a una población educada; otras veces es considerada como la vía más eficaz para lograr una repercusión de la educación sobre el desarrollo local y regional, ya que los adultos pueden aplicar en forma inmediata los conocimientos adquiridos para transformar su realidad.

Con estos antecedentes procuraremos abordar la problemática de la investigación en educación de adultos, para después intentar relacionarla con la problemática educativa fundamental de nuestros países.

II. LA INVESTIGACION SOBRE EDUCACION DE ADULTOS EN NUESTROS PAISES

Es necesario considerar la investigación educativa como una actividad permanente y acumulativa que parte de una problemática específica, que analiza los datos que proceden de la misma, y que permite ir generando explicaciones, y por tanto vías de solución, a la problemática original. En este sentido, es necesario que la investigación en una determinada área disciplinaria tienda a constituir un conjunto integrado, pero dinámico, de estudios de diagnóstico, evaluativos, y experimentales y de acumulación teórica de posibles explicaciones.

A) ¿Quién realiza la investigación en educación de adultos?

Existen grandes diferencias en la generación inicial de la investigación en educación de adultos, dependiendo de la agencia investigadora de que se trate. De esta manera, podemos observar que los grandes estudios teóricos sobre la educación de adultos –su concepción general, sus condiciones de ejecución y de éxito, sus efectos globales, sus posibilidades y limitaciones, sus perspectivas comparativas– preocupan fundamentalmente a los organismos internacionales y a las agencias extranjeras (de Estados Unidos y Europa). Los estudios de orientación aplicada y de intención fundamentalmente operativa –costos, métodos, contenidos, alumnos, maestros– preocupan fundamentalmente a las agencias nacionales, sobre todo las gubernamentales.

Para fundamentar esta hipótesis presentamos los siguientes datos:

1.–En el Congreso Internacional de Educación llevado a cabo en la ciudad de México en marzo de 1978, se presentaron una serie de ponencias que reportan resultados preliminares o finales de investigaciones sobre educación en el continente. En la medida en que los temas de investigación educativa que se discutieron en el transcurso del congreso son indicativos del contenido en torno al

cual se centran las preocupaciones fundamentales a nivel continental y regional, es interesante anotar que se observa entre los estadounidenses un marcado interés por los problemas educativos del Tercer Mundo. Esto es especialmente cierto en los temas relacionados con la educación de adultos y con la educación rural e indígena, en los que alrededor del 75% de las ponencias presentadas se refieren a investigaciones realizadas en estos países. Entre los estadounidenses existen más estudios de tipo histórico o general; entre los latinoamericanos predominan las presentaciones que proponen modelos educativos (cfr. Centro de Estudios Educativos, 1978: ix-xii).

2.—Un estudio que analiza los documentos reseñados en los *Resúmenes Analíticos en Educación*[1] publicados entre octubre de 1972 y octubre de 1976 sobre educación de adultos (152 entre 1000 documentos) nos indica lo siguiente (cfr. Ochoa y García Huidobro, 1979):

a) Los mayores porcentajes de estudios empíricos y de informes de avance están en las unidades nacionales. Los estudios no empíricos están mayormente representados en las unidades estadounidenses y europeas. Pareciera que el papel asumido por las agencias extranjeras en esta propagación de la educación de adultos en América Latina es muy importante (cfr. ibid: 12).

b) La proporción de documentos de enfoque interdisciplinario es claramente superior en los documentos de las unidades nacionales que en los de las extranjeras, con la consecuente inversión de proporciones para el enfoque disciplinario.[2] Si se considera el carácter probablemente más académico de los trabajos de una disciplina, se podrá inferir un mayor nivel en los trabajos extranjeros (cfr. ibid: 15).

c) Los estudios de tipo descriptivo y evaluativo[3] son más propios de las uni-

[1] Los *Resúmenes Analíticos en Educación* son una publicación trimestral del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (Chile) cuya finalidad es dar a conocer sintéticamente las investigaciones publicadas o en curso, las experiencias significativas y los documentos de especial interés originados en América Latina o que se refieren a la región. Cada resumen consta de alrededor de 500 palabras.

[2] Se considera como disciplinario un trabajo cuando se inscribe con claridad dentro de una disciplina; y el interdisciplinario para los casos en los que confluyen varias disciplinas simultáneamente. Este enfoque interdisciplinario incluye el planeamiento de la educación, la pedagogía y la administración.

[3] Los estudios descriptivos se definieron como aquéllos que buscan el conocimiento de una realidad sin llegar a una interpretación o a la prueba de una hipótesis; estudios interpretativos son los que procuran entregar una explicación de la realidad, ya sea mediante la comprobación de hipótesis, ya sea mediante la lectura de la realidad a partir de un marco de análisis más amplio; estudios evaluativos son aquéllos que intentan evaluar una realidad o acción educacional.

dades nacionales; los estudios interpretativos de las unidades extranjeras (cfr. ibid: 18).

d) Desde el punto de vista de la materia de estudio, el documento al que hacemos referencia señala que i) los documentos que se refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje proceden mayoritariamente de las unidades nacionales, lo que indicaría una preocupación más práctica por parte de estas agencias; ii) los trabajos interesados en alumnos y profesores son también más propios de las unidades nacionales; iii) los documentos que estudian la institucionalidad de la educación[4] emanan principalmente de los organismos internacionales; y iv) las unidades extranjeras muestran mayor presencia relativa en la categoría "educación y sociedad",[5] lo que a su vez indicaría un análisis más teórico por parte de estos organismos (cfr. ibid: 22-23).

3.—Resulta indicativo que de las investigaciones que se han llevado a cabo sobre escuelas radiofónicas[6] de América Latina, el 30% se ha publicado sólo en inglés, y el 11% en inglés y en español. Esto significa que al menos tres de cada diez investigaciones sobre este tema han sido publicadas para consumo externo (cfr. Beltrán, 1978: 20).

De los datos anteriores quisiera resaltar dos cuestiones que, a mi parecer, señalan aspectos críticos de la investigación educativa en educación de adultos.

En primer lugar, los datos anteriores parecen indicarnos que los estudios más globales, de mayor nivel académico y de mayor importancia teórica son realizados fundamentalmente por agencias extranjeras. Esto significa que son éstas las que necesariamente orientan la actividad investigativa y la implementación de programas de educación de adultos que se realizan en nuestros países, ya que son estos estudios los que proporcionan los marcos teóricos de referencia disponibles. No cabe duda de que la influencia teórica sobre la investigación y la ejecución es la más determinante. No hay que olvidar que gran parte de esta investigación debe ser conducida por personas cuyo conocimiento de la problemática educativa y contextual de América Latina no es directo, y cuyas oportunidades

[4] Los documentos que se refieren a la institucionalidad de la educación incluyen planes, administración de la educación, evaluación de un sistema o subsistema, problema de costos, gastos, financiamiento, etcétera.

[5] La categoría "educación y sociedad" incluye los documentos que relacionan la educación con el sistema social, con los grupos sociales y/o con los problemas del desarrollo social y económico.

[6] Las escuelas radiofónicas han sido difundidas ampliamente en América Latina y han representado una forma de llevar la educación básica a través de la radio y de monitores locales a un gran número de adultos habitantes de zonas rurales y marginadas.

de participar en alguna experiencia práctica de ejecución en nuestros países es más remota.

En segundo lugar, puede sostenerse como hipótesis que una gran parte de los estudios que conducen las agencias extranjeras en nuestros países no está fácilmente disponible entre los investigadores de América Latina, por el solo hecho del idioma de su publicación. Si esto es cierto, necesariamente se encuentra limitada la posibilidad de que la investigación en educación de adultos fluya como un proceso dinámico y dialéctico de acumulación de conocimientos.

Es evidente que un gran número de los programas de educación de adultos que se llevan a cabo en América Latina han sido posibles, al menos parcialmente, gracias al financiamiento otorgado por organismos internacionales. Y ésta es quizá la causa más evidente del interés de los extranjeros por el estudio de esta problemática en nuestros países.

No obstante, el hecho de poder desarrollar en forma autónoma y acumular nuestros propios conocimientos sobre este fenómeno educativo debe, desde nuestro punto de vista, constituir uno de los retos principales de la investigación educativa en América Latina.

Ahora bien, dentro de las instituciones y centros de investigación nacionales, existen algunas diferencias importantes en el tipo de investigación realizada según el tipo de centro de que se trate. Ochoa y García Huidobro (op. cit.) encuentran en su estudio lo siguiente:

a) Son los centros privados de investigación los que más se interesan por la investigación en educación de adultos. En ellos, la investigación sobre este tema representa el 22% del total. En los organismos gubernamentales y universitarios, en cambio, la proporción es del 12% (cfr. ibid: 8).

b) Los estudios empíricos están mayormente representados en las unidades universitarias, y especialmente en los centros privados. Los estudios no empíricos alcanzan un más alto porcentaje en los centros universitarios. Los informes (de experiencias, de reuniones, de material de enseñanza, de avance de proyectos) son prioritariamente una preocupación gubernamental. Las universidades y los centros privados destacan por sus porcentajes de estudios (empíricos y no empíricos), mientras que las agencias gubernamentales presentan el mayor número de informes de todo tipo, lo que muestra una clara ligazón entre estas últimas agencias y la práctica en detrimento de la investigación (cfr. ibid: 13).

c) Los estudios disciplinarios son realizados, en su mayoría, por los centros universitarios, seguidos de los privados. Las agencias gubernamentales, en cambio, producen documentos que suponen el aporte de varias disciplinas (cfr. ibid: 16).

d) Los estudios descriptivos aparecen en todas las unidades. Los interpre-

tativos son más propios de los centros universitarios, mientras que los evaluativos presentan un mayor índice de aparición en los centros gubernamentales (cfr. ibid: 18).

e) En relación con la temática de estudio, ocurre que el mayor porcentaje de documentos que se refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje corresponde a las agencias gubernamentales. Los centros privados se preocupan más por los temas que tienen relación con alumnos y profesores y sobre todo con los que se refieren a la institucionalidad de la educación. En las unidades universitarias prevalecen los estudios acerca de las relaciones entre educación y sociedad (cfr. ibid: 23).

De lo anterior podemos concluir que la investigación propiamente dicha se realiza sobre todo en universidades y en centros privados de investigación. Las primeras parecen producir estudios de mayor nivel académico y de mayor alcance teórico. Por su parte, los centros gubernamentales parecen limitar su producción a descripciones, evaluaciones e informes de avance de los programas. Tiene un enfoque mucho más vinculado con la práctica de la educación de adultos. Si consideramos que son las agencias gubernamentales las que, en términos generales, atienden mediante sus programas a un mayor número de adultos, no deja de preocupar el hecho de que éstas parecen no realizar actividades propiamente investigativas sobre esa práctica, y que la riqueza de sus experiencias se encuentra, hasta cierto punto, perdida.

En síntesis, podemos afirmar que, a pesar de la enorme acumulación de experiencias de educación de adultos que tienen nuestros países, éstos no parecen contar con la capacidad de investigación suficiente como para ir generando un proceso científico de acumulación de conocimientos sobre el tema. Gran parte de lo que orienta y recoge nuestra experiencia se hace fuera de nuestros países, y probablemente para su consumo externo. Por otra parte, parece existir una desvinculación entre lo que se pone en práctica y lo que se investiga técnica, empírica y disciplinariamente, según lo que puede juzgarse a partir del tipo de agencias que hacen una y otra cosa.

Estamos lejos, pues, de lograr una efectiva relación entre investigación y desarrollo por lo que a la educación de adultos se refiere. Dado el panorama anterior, parece difícil que la investigación logre, en un mediano plazo, adelantarse a los problemas relativos a este fenómeno y acompañar efectivamente su desarrollo.

La realidad anterior explica gran parte de lo que podríamos llamar las principales deficiencias de la investigación en educación de adultos en nuestros países.

B) La investigación básica

Entenderemos aquí por investigación básica todo desarrollo teórico y conceptual que, a la vez que parte de la generalización y abstracción de los fenómenos observados, cumple la función principal de orientar la actividad científica por nuevos caminos menos conocidos.

Nos atrevemos aquí a plantear que –al menos en nuestros países– no existe o es insignificante la investigación básica que se ha realizado y se realiza sobre la educación de adultos. Y de esta realidad, sostenemos, emanan sus principales deficiencias:

1.–Hemos visto ya los problemas conceptuales de la educación de adultos. Nuestra ciencia educativa no ha sido capaz, hasta la fecha, de producir un marco conceptual claro y coherente sobre el fenómeno de la educación de adultos. Estamos operando en nuestras investigaciones con múltiples definiciones para un mismo fenómeno, o lo que es quizá más grave, con una misma definición para fenómenos distintos. Lo poco de conceptual con lo que contamos lo hemos importado, no ha emanado de nuestra realidad y de la sistematización de nuestra práctica (excepción hecha, posiblemente, del concepto de educación popular).

2.–No sabemos aún cómo aprende un adulto. La naciente ciencia de la andragogía no ha experimentado en nuestros países avances importantes desde la *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire. Seguimos procurando conocer este fenómeno mediante la práctica del ensayo y error. Pero nos movemos en un terreno en el que trabajamos con adultos a partir de una serie de principios pedagógicos propios de los conocimientos con los que se cuenta sobre el desarrollo del niño.

3.–Hemos sido incapaces de sistematizar y abstraer experiencias de educación de adultos en nuestros países. Contamos con múltiples informes, estudios descriptivos, evaluaciones que permanecen aislados entre sí y que a menudo ni siquiera hemos reunido. No hemos logrado aprovechar nuestra experiencia para intentar lo que probablemente significaría un auténtico salto cualitativo en nuestros conocimientos sobre la educación de adultos.

4.–Quizá lo más grave de todo sea que no nos hemos siquiera aproximado a conocer las relaciones entre la educación de adultos y el contexto socioeconómico y político circundante. No sabemos qué papel juega la educación en el desarrollo local y regional. Seguimos moviéndonos entre las diversas hipótesis de la educación y el desarrollo: la primera es variable independiente o interviniente, o bien, más recientemente, la primera depende de la segunda. Contamos con poca fundamentación para cada una de ellas. No conocemos aún qué efectos

inmediatos y mediatos tiene la educación de adultos sobre sus beneficiarios. Y ciertamente existe aún una gran vaguedad acerca de las situaciones que generan y explican el analfabetismo y la ignorancia. Sin estos conocimientos básicos, lo que hagamos en educación de adultos equivale, hasta cierto punto, a seguir dando palos de ciego.

C) La investigación aplicada

Para la investigación han faltado recursos humanos y económicos, y quizás incluso interés en nuestra comunidad científica para desarrollarla; pero esto segundo (la investigación aplicada) ha sobrado. Bajo el rubro de educación de adultos encontraremos en cualquier biblioteca especializada una enorme cantidad de diseños de proyectos o modelos, de esquemas administrativos, de descripciones de experiencias directas, de reseñas de cursos de entrenamiento de maestros, de manuales y textos de educación para adultos, de generación de apoyos didácticos. . . La educación de adultos ha sido definida como una prioridad en la política educativa de muchos de nuestros países, y cada vez se vuelve más urgente y necesario el logro de programas eficientes y poco costosos.

Nos parece que actualmente la cantidad de estudios orientados a la práctica operativa de los diversos programas de educación de adultos es ya abrumadora. Aunque de una riqueza extraordinaria, cualquier intento actual de ordenamiento y sistematización de ese cúmulo de conocimientos implica, sin duda, un esfuerzo considerable. Lo grave del caso es que, para quien proporciona los recursos para investigar, esto no parece una tarea urgente. A nivel político, resulta todavía más importante aportar a los nuevos programas de educación de adultos aquellos elementos que les permitan funcionar con mayor eficiencia.

D) La investigación evaluativa y el desarrollo experimental

Por lo que toca a la investigación evaluativa, nos encontramos con una realidad muy similar a la descrita para el caso de la investigación aplicada. Es muy importante para las agencias financiadoras y ejecutoras conocer los resultados de los programas emprendidos. Interesa saber por dónde debe corregirse y si es conveniente seguirlos manteniendo. Una vez más gracias a la disponibilidad de recursos para este tipo de trabajos, podemos decir que contamos con una gran cantidad de estudios. Desgraciadamente, tampoco éstos han logrado reunirse y ordenarse para efectuar un análisis de conjunto de sus resultados, procurando buscar constantes y contradicciones. Aunque esta tarea se dificulta por la enorme varie-

dad de enfoques y metodologías empleados, la realidad, al parecer, es que interesa menos explicar los resultados de la educación de adultos, y más mejorar la puesta en práctica de los programas.

Esto resulta más evidente si consideramos el escaso e insignificante desarrollo experimental en educación de adultos de nuestros países. Los programas se diseñan en el escritorio. De ahí sigue su ejecución directa. La ausencia de marcos teóricos y de hipótesis operativas ha conducido a los ejecutores a emprender esos saltos mortales entre las ideas y la acción directa, lo cual en gran parte explica el fracaso de muchos de los programas en los cuales se habían fincado grandes esperanzas.

III. LA PROBLEMATICA EDUCATIVA DE LOS ADULTOS EN NUESTROS PAISES

Nos interesa en este apartado indicar algunos de los aspectos críticos de la problemática educativa de uno de los mayores sectores adultos de nuestra población que ha permanecido al margen de los beneficios educativos. Concretamente, intentaremos analizar la educación de los adultos campesinos, con el fin de que se puedan observar las relaciones existentes entre la problemática y los enfoques principales de la actividad científica sobre un mismo tema.

A) Efectos de algunas innovaciones educativas destinadas a la población campesina

El crónico rezago educativo de las zonas rurales, y las realidades arriba descritas acerca de la utilidad de la educación formal en estas zonas, han llevado a muchos planificadores a proponer nuevos enfoques y métodos de educación campesina.

Idealmente, se espera que "esta instrucción más práctica y más importante para el trabajo, ofrecería a los campesinos las habilidades que necesitan a fin de mejorar sus posibilidades sociales y económicas. Los estimularía también a incrementar su participación en la sociedad y a obtener su parte de los beneficios del sistema político" (Egginton y Ruhl, 1976:36).

Una revisión del material bibliográfico que nos sirvió de fuente para este trabajo nos indica que las innovaciones educativas destinadas a la población campesina bajo este enfoque de educación no formal caen dentro de tres categorías fundamentales:

1.—Aquellas que pretenden ofrecer a los campesinos adultos la educación básica y general útil para el trabajo que no consiguieron en la escuela;

2.—Aquellas que pretenden capacitar técnicamente a los campesinos para el desarrollo de actividades productivas; y

3.—Aquellas que se han preocupado fundamentalmente por ofrecer al campesino una capacitación eminentemente socio-política; esto es, por proporcionar al campesino elementos de conocimiento, comprensión y análisis de la realidad para que pueda emprender acciones encaminadas a la transformación de la misma. Es necesario indicar que estas categorías no constituyen tipos ideales, y que a menudo encontramos programas que manejan una combinación de enfoques educativos.

Expondremos a continuación los resultados de nueve evaluaciones sobre los efectos de innovaciones educativas que pueden ubicarse dentro de alguna de estas tres categorías, o en ocasiones dentro de dos de ellas. Es necesario reiterar, sin embargo, que nos encontramos limitados por el material disponible. Encontramos en nuestra fuente principal de datos (la *Revista del Centro de Estudios Educativos*) un mayor número de proyectos descritos que de programas evaluados. Nuevamente indicamos que las evaluaciones no presentan enfoques o metodologías que permitan la comparación de los resultados. Esto necesariamente restringirá las conclusiones que de ahí se puedan derivar.

1. Capacitación básica o general:

McAnany (1975) intenta una síntesis de los efectos de las escuelas radiofónicas en las zonas rurales de América Latina. Lo primero que nos llama la atención es la dificultad de conocer los logros de estas experiencias, pues como dice el autor:

> Si se pregunta a los directores de un proyecto: "¿Qué han hecho?", podrán responder presentando estadísticas, programas radiales, población inscrita, perspectivas, etc. Si, en cambio, se les pregunta: "¿Qué han logrado?", su respuesta podrá ser totalmente distinta, y provocar en ellos ansiedad y excusa (ibid: 14-15).

Al parecer, las escuelas radiofónicas, tan difundidas en nuestros países, no logran mantener el interés de los alumnos por diversos motivos. En Brasil, el golpe militar de 1964 influyó en la motivación de campesinos y personal, y se reflejó en la matrícula, que descendió de 111,066 a 30,920 en 1966. En Colombia se ha observado también una disminución en el número de los alumnos (cfr. ibid: 16).

Por otro lado, sus efectos parecen ser menores de los esperados. En Honduras, el efecto de 10 años sobre la alfabetización de campesinos adultos resulta ser desalentadoramente pequeño si se le compara con las cifras globales de analfabetismo rural. Se mejora el alfabetismo de 7,000 personas, pero existe medio millón de analfabetas rurales. En Brasil, con un auditorio potencial de 40 millones, se inscriben en las escuelas radiofónicas sólo 40,000 (cfr. ibid: 16-19).

White y Núñez (1978) evalúan los resultados de un proyecto de educación no formal rural a base de juegos de destreza y de simulación en el Ecuador. Se pretendía que la información pudiera usarse directamente por la gente del área rural en sus propias comunidades y en su vida diaria. Los resultados del proyecto permiten atribuir algunos avances a los juegos en las destrezas adquiridas en lectura y matemáticas. Sin embargo, en todas las comunidades se observó una pérdida de interés (deserción) con el paso del tiempo, debida fundamentalmente a las exigencias del trabajo rural. Este hecho lleva a los autores a concluir que "una comunidad (que se elija para este modelo de educación no formal) *debe tener una base económica sólida. . . Esto garantiza cierto estándar de vida* para sus habitantes y. . . asegura que el sector más productivo de la población. . . no se vea obligado a abandonar su comunidad para buscar trabajo en otro lugar. . ." (ibid: 96).

Observamos, por tanto, que la educación básica y general destinada a los adultos campesinos adolece de los mismos defectos que la educación-formal tradicional, al menos cuando opera en forma aislada respecto de otros procesos de cambio o desarrollo en el medio rural. Además, resultan evidentes sus efectos selectivos, de manera que estos programas parecen tener mayores posibilidades de éxito entre individuos y en localidades mayormente favorecidas desde el punto de vista económico, y en mayor contacto con el mundo urbano.

2. Capacitación técnica

Una investigación que pretendía evaluar los efectos educativos de un programa de aumento de la productividad agrícola en una entidad de la República (Schmelkes, 1979a) nos permitió concluir que, en cinco años de funcionamiento, el programa no logró los efectos económicos propuestos: el aumento de la productividad del maíz y consecuentemente del ingreso del campesino; la diversificación de los cultivos; la disminución de la emigración temporal en busca de trabajo y el aumento del empleo en la agricultura. Ahora bien, el único objetivo educativo explícito de este programa es el de la elevación de los conocimientos técnicos entre los campesinos participantes. Y, sin embargo, el análisis

de los mecanismos educativos que maneja el programa para lograr un aumento en estos conocimientos entre sus socios ha indicado que éstos no han funcionado en forma adecuada, y que difícilmente podríamos atribuir los efectos educativos encontrados a los insumos educativos explícitamente manejados. Los cambios educativos que podrían ser atribuibles al programa parecen ser consecuencia de la práctica organizativa implícita en el funcionamiento de los grupos campesinos participantes. Los efectos directos del programa se dan precisamente sobre aquellas características educativas que más se relacionan con la práctica que éste exige: las conductas técnicas, los conocimientos administrativos y la actitud hacia la organización. Podemos suponer que los cambios más efectivos en las características de los campesinos se derivan de las modificaciones reales que experimenta su forma de llevar a cabo su proceso productivo. Sin embargo, si bien el programa evaluado logra afectar las características educativas de sus socios, no puede evitar hacerlo en forma selectiva. Así, resultan mayormente beneficiados los campesinos que gozan de mayores niveles económicos, que viven en comunidades mayores y mejor dotadas de servicios y que han tenido oportunidades previas de obtener conocimientos mínimos escolares e información sobre la sociedad más ampliamente considerada (cfr. ibid: pp. 27-29).

Con respecto a los efectos de la capacitación técnica que se ofrece a los campesinos que han emigrado en busca de empleos a las ciudades, resulta indicativo un estudio sobre el papel de la educación no formal (entrenamiento) en el empleo y el ingreso de la población obrera de Ciudad Guayana (La Belle, 1974). El autor encuentra que "tanto la educación no formal como la educación formal relacionada con la producción tienen un impacto mínimo sobre el ingreso mensual de empleados y obreros. . . La estructura de recompensas (de) las compañías... atiende más a la escolaridad formal que a los cursos de preparación para el trabajo asociados con la educación y el entrenamiento extra-escolares" (ibid: 58).

Muy relacionados con el estudio anterior están los datos de Bruno y Van Zeyl (1975) sobre Venezuela. Los autores indican que "las escuelas otorgan certificados y diplomas que los empleadores, por su parte, también exigen. La renuncia de éstos a cejar en su exigencia reduce el espacio institucional para introducir alternativas educacionales. Pueden instituirse programas educativos que, al margen de la educación formal, preparen, por ejemplo, mecanismos automotrices. Pero si existen escuelas sobre esta misma especialidad que extiendan diplomas, ellas acabarán pronto por dominar el mercado de trabajo. Históricamente, la certificación ha ganado siempre la batalla a otros tipos de enseñanza" (ibid: 11).

De los estudios anteriores podemos sacar dos tipos de conclusiones. Prime-

ro, que en el medio rural la práctica productiva diferente parece producir mejores resultados, en cuanto a la capacitación técnica, que los programas de entrenamiento agrícola aislados de las posibilidades reales de aplicación efectiva de estos conocimientos. Segundo, que los programas de entrenamiento no-formales resultan de poca utilidad para que los campesinos que emigran obtengan mejores empleos en las ciudades.

3. Capacitación social

Gajardo evaluó, dentro de un programa de capacitación sindical a campesinos en Chile bajo el régimen de la Unidad Popular, el efecto de los cursos a cuadros campesinos intermedios dentro de un programa de capacitación campesina que fue concebido como un apoyo al proceso de sindicalización, inserto en el contexto de la política agraria de ese régimen. Al respecto, la autora expresó que los cursos, más que modificar la conciencia campesina, actuaron como "un elemento sistematizador formalizador de la conciencia, así como un mecanismo de información y expresión campesinas. . . Logró apuntar hacia una racionalización de la práctica campesina, pero no a la visualización de la realidad desde una perspectiva de clase" (ibid: 53). Esto último, en conclusión, sólo podrá lograrse a través de la acción del movimiento campesino por hacer prevalecer sus intereses. No obstante, el curso "constituyó un mecanismo eficaz que suministró a los campesinos información político ideológica y un aparato conceptual básico que les permitió interpretar determinadas experiencias históricas en forma global" (ibid).

Tenemos, pues, que los cursos rindieron sus efectos, pero que éstos fueron inferiores a los esperados, a pesar de que operaron en un contexto en que los insumos educativos reforzantes del contenido impartido en los cursos estaban presentes en diversos aspectos de la vida sindical y campesina.

McAnany (op. cit.) reporta sobre los efectos de capacitación social de las escuelas radiofónicas. En Ecuador existe poca o ninguna relación entre la participación en las escuelas radiofónicas y la participación en la comunidad local. En Honduras, en cambio, las escuelas parecen haber tenido algún impacto en la creación de comunidades más dinámicas. "Pero también es verdad que (los miembros de las escuelas radiofónicas son) individuos relativamente mejor educados, con un *status* más alto en su comunidad y, generalmente, con una mejor situación económica que los demás (ibid: 17).

Parece ser, por tanto, que los efectos sociales dependen del enfoque del programa de que se trate. Cuando se logran, sin embargo, resultan ser selectivos y benefician al sector ya de por sí más privilegiado de las poblaciones rurales.

Egginton y Ruhl (1976) evalúan los efectos educativos de un programa de ayuda técnica inserto en la reforma agraria colombiana. Este programa, además de ofrecer los servicios básicos de ayuda técnica, busca crear en el campesino una conciencia de su propio poder y capacidad para modificar su *status* tradicional. Concluyen los autores que la participación en la reforma agraria tiene su mayor impacto en las expectativas de los campesinos. Este impacto, sin embargo, no se debe a los cursos en los que han participado, sino a la participación en la reforma agraria general. También aumenta el potencial de liderazgo, y este efecto sí se asocia con los cursos, aunque no conocemos la relación de casualidad entre ambas variables. Lo mismo puede decirse del efecto de la reforma sobre la participación del campesino en actividades *cívicas solidarias. La participación* en la reforma agraria ha tenido como efecto la mayor movilización del campesino. Sin embargo, ésta no satisface las necesidades económicas de los campesinos, quienes tienen menos confianza en el sistema político. Como indican los autores.

> Debe tenerse presente la posibilidad de que este tipo de educación no formal pueda contribuir únicamente, a lo sumo, a fomentar la movilización social y la participación política. Podría ser simplemente otra fuerza movilizadora, como la educación formal. Por tanto, es *probable que la satisfacción* de los campesinos en lo económico y el logro de su apoyo a favor del sistema político sólo puedan obtenerse si se recurre al expediente, políticamente más difícil, de redistribuir la tierra. . . Apenas se han modificado los patrones básicos de tenencia de la tierra. . . Lo único cierto hasta la fecha es que esta *alternativa de educación no formal* sólo ha tenido éxito en promover la movilización, mas no en satisfacer en lo económico a sus participantes (ibid: 57-58).

Resulta entonces que mientras no se solucionen las causas verdaderas de los problemas agrícolas, los programas de capacitación social tendientes a obtener apoyos políticos tienen nulas posibilidades de éxito. Sus resultados incluso parecen ser contraproducentes, pues a la vez que elevan las expectativas, aumentan la inconformidad por la incapacidad del programa evaluado de satisfacer los problemas económicos *fundamentales*.

Un estudio que llevamos a cabo en una comunidad marginal urbana sobre los efectos de la capacitación social a través de los medios masivos (boletín y festival popular) destinados a la población recién inmigrada del campo (Sckmelkes y Salinas, 1977) nos permitió concluir que, a pesar de la gran popularidad y aceptación de los medios evaluados, ninguno de los dos cumplieron sus objeti-

vos de proporcionar información sobre la labor promocional de la colonia. Es probable que la explicación de esto sea el hecho de que los medios aislados, sin el refuerzo de otro tipo de actividades, tienen en sí pocas posibilidades de éxito. Los medios evaluados tampoco probaron su utilidad para motivar a la población a la participación en grupos promocionales. Esta se ha dado más bien gracias a la comunicación personal. Asimismo, no encontramos relación entre la exposición a los medios y la conciencia crítica y demás valores (solidaridad, capacidad organizativa, participación) que pretende promover la institución evaluada. En cambio, encontramos que, sin que la institución lo pretendiera, los medios sí refuerzan informativamente la labor promocional propiamente dicha, lo cual nos llevó a concluir sobre la existencia de un potencial de los medios de comunicación para apoyar con información y suministrar conocimientos a la población que se encuentra ya involucrada en actividades promocionales.

Por tanto, puede decirse que la educación social en forma abierta y aislada de otros procesos organizativos tiene pocas posibilidades de lograr los efectos pretendidos. En cambio, parece resultar útil como elemento de refuerzo informativo de conocimientos a los individuos que se encuentran participando en forma organizada en algún proyecto específico de acción común.

Un estudio evaluativo llevado a cabo por Guzmán y otros (1978) sobre una agencia de desarrollo rural que promueve la formación de grupos campesinos, les proporciona asistencia técnica, avala sus créditos y los capacita para que funcionen en forma organizada y solidaria, reportó los siguientes resultados: los efectos económicos pretendidos (elevación del nivel de vida e instauración de una relación de interdependencia con el exterior) sólo se logran en donde se combinan buenos servicios infraestructurales, tierras fértiles, personas con recursos suficientes para la producción, mecanismos adecuados de comercialización y apoyo de las autoridades locales. En cambio, los efectos propiamente sociales del programa se logran en situaciones en donde los pocos excedentes de la producción y comercialización se canalizan solidariamente hacia el beneficio de toda la comunidad. Así, ". . . los grupos de las centrales que encuentran mayores dificultades ecológicas e infraestructura de servicios más pobres, son los más "educados" en aquellos aspectos que probablemente corresponden menos a los valores de una economía capitalista. . . Esto significa que la promoción actúa como un agente catalizador de elementos preexistentes, incluso en la dimensión de las actitudes y los valores" (ibid: 42).

El proyecto logra elevar la racionalidad económica de los campesinos más beneficiados, pero al parecer mantiene los valores de solidaridad y conciencia de su situación de explotados entre los campesinos más pobres.

Los datos anteriores nos conducen a plantear como conclusiones hipotéticas las siguientes:

a) Las innovaciones educativas que podemos englobar dentro del enfoque de educación de adultos y que se han llevado a cabo en América Latina han tenido, en todos los casos, efectos tenues que apenas mejoran a los que se han reportado de la propia escolaridad formal. Esto sobre todo es cierto cuando la educación permanece aislada de los programas de modificación de la estructura económica y social en la que se encuentra el campesino. Pero, incluso cuando la educación se vincula con los procesos de desarrollo económico, éstos en sí se encuentran tan limitados por la propia situación estructural del agro en América Latina que, dados sus escasos efectos en el terreno propiamente económico, tienen también efectos no deseados, y en ocasiones nulos, sobre la educación de los participantes.

Si bien es cierto que los efectos de la educación sobre el mejoramiento de las condiciones de vida del sector rural son escasos, esta realidad se vuelve aún más aguda si consideramos los efectos de la educación, tanto formal como informal, sobre los individuos que emigran a la ciudad en busca de trabajo. En primer lugar, nos encontramos con que los campesinos han recibido tarde los beneficios de la educación formal y no formal; la que les ha llegado cuando en la ciudad se han elevado ya artificialmente los requisitos escolares y educativos para conseguir empleo. En segundo lugar, resulta que los programas de educación no formal, que a menudo son los únicos a los que tiene acceso un campesino adulto recién llegado a las zonas urbanas, no son útiles en el mercado de trabajo, ni para conseguir un empleo, ni para ascender ocupacionalmente dentro de la institución empleadora.

Algunos de los estudios que hemos incluido en este trabajo parecen darnos algunos indicios de que los efectos de los programas educativos destinados a campesinos se ven incrementados cuando éstos implican una práctica económica o social distinta. Inclusive, parece que las modificaciones de las prácticas económicas o sociales resultan ser más educativas en sí, que los programas de educación sistemática que los acompañan.

Por último, los resultados que hemos tratado de presentar en esta parte del trabajo parecen indicar que el campesinado al que desde un principio nos hemos estado refiriendo en este trabajo (el campesino minifundista de subsistencia e infrasubsistencia y el jornalero agrícola) se encuentra siempre en desventaja con respecto a sus logros educativos en relación con otros campesinos de su comunidad o zona que se encuentran en mejor posición socioeconómica. Los efectos de la educación destinada a los campesinos, sea ésta formal o no formal, parecen

siempre operar en forma selectiva. Responden más a estos programas los campesinos más educados, que se encuentran en mejor posición socioeconómica y que viven en comunidades mejor dotadas de servicios. Los campesinos pobres, el sector verdaderamente mayoritario de nuestra población rural, encuentran en los prgramas educativos poca utilidad y escasas ventajas. Incluso, encontramos recomendaciones en el sentido de que, si lo que se persigue es el éxito de los programas educativos, éstos deben ubicarse en localidades que se escapan de la definición que nosotros hemos adoptado para el campesinado.

IV. CONCLUSIONES

La descripción que hemos hecho de la problemática de la educación de adultos nos indica claramente que la educación en general, y con ella la de los adultos, no puede comprenderse si no es dentro del contexto sociopolítico general en el que se encuentra ubicada. Es más, el problema de la educación de adultos no debe plantearse aislado del de la educación general en un determinado país y por regiones.

Esta realidad nos lleva a la inevitable conclusión de que una gran parte de la investigación sobre educación de adultos realizada hasta la fecha no se ha preocupado de las relaciones entre educación y sociedad, y, en este sentido, el cúmulo de conocimientos con los que contamos sobre este tema se encuentra, en términos generales, desenfocado.

Las investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre contenidos, sobre maestros, sobre administración de la educación de adultos, deben ubicarse dentro de lo que puede conocerse respecto a la relación entre educación y sociedad. La investigación básica debería enfatizar esta área de estudios, y la investigación aplicada debería partir de los diagnósticos de la realidad circundante y de las posibilidades reales de su modificación.

Mientras no se enfoque la investigación educativa en América Latina sobre estas prioridades será difícil esperar de la misma una contribución auténtica a los procesos de desarrollo independiente y de cambio social en nuestros países, y seguiremos orientando nuestros esfuerzos investigativos hacia las urgencias operativas de los programas de adaptación que todos conocemos.

REFERENCIAS

Beltrán, Luis Ramiro
1978 *Las escuelas radiofónicas en América Latina: una reseña bibliográfica.* Bogotá. Centro Internacional de Investigaciones.

Centro de Estudios Educativos
1978 "Editorial" de la *Revista del Centro de Estudios Educativos,* vol. VIII, núm. 2.

Egginton, E. y M. Ruhl
1976 "Programas de desarrollo social y las expectativas campesinas: la experiencia de Colombia", *Revista del Centro de Estudios Educativos,* vol. VI, núm. 3, pp. 35-67.

LaBelle, Thomas J.
1974 "Impacto de la educación no-formal sobre el ingreso en la industria: Ciudad Guayana, Venezuela", *Revista del Centro de Estudios Educativos,* vol. IV, núm. 4, pp. 37-65.

Ochoa, Jorge y J.E. García Huidobro
1979 "Tendencias de la investigación sobre educación no formal en América Latina". Santiago de Chile *(mimeo).*

Schmelkes, Sylvia
1979 "Educación y desarrollo: el peso de un programa productivo en la educación campesina". México *(mimeo).*

Schmelkes, Sylvia
1980 "La educación rural en el capitalismo dependiente". México *(mimeo).*

Schmelkes, S. y B. Salinas
1977 "Evaluación de los efectos del uso de medios masivos en la promoción suburbana (un estudio de caso)", *Revista del Centro de Estudios Educativos,* vol. VII, núm. 2, pp. 7-33.

TERCERA PARTE: EXPERIENCIAS EN EDUCACION DE ADULTOS

EXPERIENCIAS DE EDUCACION DE ADULTOS – MOBRAL

MOBRAL

I. LINEAS BASICAS DEL SISTEMA DE EDUCACION PERMANENTE DE MOBRAL

MOBRAL, como órgano gubernamental responsable, por fuerza de la ley de la erradicación del analfabetismo y de la educación continua de adolescentes y adultos, busca fundamentalmente, a partir de 1972, implantar un sistema de educación permanente, que tenga su referencial básico en la comunidad.

Preocupado constantemente por colocar a disposición del ser humano todos los medios que le permitan su realización como persona, MOBRAL tuvo el cuidado de planificar sus programas para que respondieran a otras necesidades y aspiraciones, lo que sirvió para concretizar su principio de funcionalidad.

De esta forma, y a lo largo de los años, fueron lanzados los programas cultural, de profesionalización, el diversificado de acción comunitaria, el de acción comunitaria para la salud y, en fase de implantación, el programa de tecnología de la escasez y el de educación para el consumidor.

Sin embargo, es preciso plantear previamente algunas consideraciones sobre el sentido de esos programas.

A) En primer lugar, esos programas no pueden ser considerados aisladamente, sino como parte integrante de un sistema de educación permanente.

B) Esos programas representan una posibilidad de participación de las comunidades, en la medida en que:

1. No se limiten a atender a los alumnos de MOBRAL, sino que estén abiertos a toda la comunidad;

2. Posibiliten la representación de la comunidad no sólo en su ejecución, sino también en su propia concepción a nivel local;

3. Su implantación dependa cada vez más del interés de cada comunidad.

En fin, lo que se pretende demostrar es que la gran búsqueda de MOBRAL se fundamenta en el hecho de que el contenido de cada uno de sus programas debe ser generado en la propia comunidad, entendida ésta como el gran espacio

educativo. El corolario de esa concepción es que la acción educacional no puede ser orientada por principios rígidos. Por el contrario, la flexibilidad debe ser el principio orientador de la acción, sin la cual toda la acción educacional estará condenada al fracaso.

Por otra parte, si los contenidos educacionales son aquellos que han sido generados en las propias comunidades, de allí se desprende que los programas de MOBRAL contemplan la necesidad y las expectativas de esas comunidades o, en otras palabras, que además de representar las posibilidades de que el ser humano se realice como persona, también son mecanismos que impiden la regresión al analfabetismo.

MOBRAL comenzó a operar el 8 de septiembre de 1970, Día Internacional de la Alfabetización. En principio, MOBRAL implantó cursos de alfabetización de 5 meses, ya que el plan de gobierno de la institución declaraba a la alfabetización como su prioridad básica. Sin embargo, el curso no se limitaba, aun en aquella época, a enseñar a leer, escribir y calcular, sino que tenía preocupaciones más amplias como las de discutir con los participantes sus necesidades básicas (salud, alimentación, recreación, educación, vivienda, trabajo y transporte), ejerciendo una acción cultural y procurando conscientizarlos para la vida en comunidad y el ejercicio de la ciudadanía, con los derechos y deberes que le son inherentes. En 1971, MOBRAL lanzó cursos de desarrollo comunitario de 2 meses, en los que los participantes eran conscientizados más profundamente para la vida en grupo y realizaban trabajos cooperativos de interés común. Esos cursos persistieron hasta 1973.

Aún en 1971, MOBRAL lanzó experimentalmente su programa de educación integrada, en algunos municipios seleccionados, con un alcance de 33,000 alumnos. Ese curso, ministrado en convenio con las secretarías estatales y municipales de Educación, duraba 12, 15, 18 y 24 meses. Las autoridades educacionales (Consejo Federal de Educación, Resolución 44/73) consideraron, poco después, que este curso era equivalente a las cuatro primeras series de la enseñanza fundamental. El curso se basaba en el desenvolvimiento de temas fundamentales (salud, educación, alimentación, recreación, cultura, transporte, trabajos, etc.) profundizándolos e integrando comunicación y expresión, ciencias, moral y civismo. Dentro de lo posible, se buscaba la inclusión de temas de matemáticas que generalmente eran tratados aisladamente.

En 1973, comenzaron a efectuarse los convenios con las entidades de capacitación profesional para la calificación de los neoalfabetizados y egresados del programa de educación integrada. En ese mismo año, los cursos de educación comunitaria fueron reformulados y se produjo un material impreso para uso

de los alumnos, otro para los animadores y otro para la Comisión Municipal de MOBRAL. Esa orientación, considerada más tarde como excesivamente dirigida, perduró hasta 1975.

Las consecuencias de un proceso educacional implantado en las condiciones explicadas anteriormente, las exigencias frente a las necesidades del país en niveles de educación más elevados que la alfabetización y la necesidad de relacionar cada vez más el desarrollo individual al comunitario, encaminaron a MOBRAL a ampliar su sistema educativo.

El programa de desarrollo comunitario, lanzado en 1971/72, mostraba claramente el interés de la organización por resolver esas deficiencias y expandir el proceso educativo. Por otra parte, se esperaba atender a los neoalfabetizados en su necesidad de participar en la vida comunitaria, en actividades que pretendían lanzar las bases de un proceso de integración social que pudiesen desarrollar y perfeccionar el espíritu de asociación y trabajo, y también desarrollar habilidades mediante el aprovechamiento de recursos locales como la artesanía o la industria.

Fue especialmente por motivos pragmáticos (aunque también por influencia de la receptividad popular hacia MOBRAL) que surgió el programa de desarrollo comunitario. Se había constatado que los alumnos de alfabetización de MOBRAL se dispersaban después de alfabetizados. Era preciso mantenerlos dentro del sistema educacional de la institución hasta que se iniciasen las clases de educación integrada. Para ello, se creó un programa de dos meses cuyos encargados, o "animadores", eran los propios alfabetizadores que, teóricamente, deberían enseñar rudimentos sobre la vida en grupo, y las interacciones interpersonales e interinstitucionales.

Es importante señalar este esfuerzo de estrechar los lazos de la educación con la comunidad como comienzo del proceso pedagógico. A partir de 1973 los orientadores del trabajo fueron tres libros: "Usted es líder" (Comisión Municipal de MOBRAL), "Usted es acción" (maestro) y "Usted es importante" (alumno). La forma de trabajo que de allí se desprende trajo para MOBRAL una experiencia significativa en términos de educación formal y extraescolar.

En 1973 se crearon, en la estructura de la organización, los subsistemas de movilización y de supervisión global. Esos dos subsistemas, entre otras funciones específicas, recogían las informaciones sobre las iniciativas, las necesidades y las expectativas generadas por la actuación de MOBRAL. Las comisiones municipales, junto con algunos alfabetizadores y exalumnos, fueron transformándose en un grupo de representación que actuó como portavoz de los participantes. A nivel municipal, MOBRAL inició la orientación de los alumnos hacia el mercado de trabajo, la promoción de ferias artesanales, de kermeses, eventos deporti-

vos, cursos de capacitación profesional, campañas de vacunación y otras iniciativas locales.

Evidentemente, esa expansión era estimulada por la metodología y por el material didáctico, tanto en el programa de alfabetización como en el de educación integrada.

El subsistema de movilización multiplicaba grupos de apoyo específicos a las nuevas actividades e iniciativas, mientras la comisión municipal articulaba los grupos entre sí, capacitando y coordinando a todos, asesorada por el subsistema de supervisión global. En otras palabras, el movimiento incorporaba, organizaba y enriquecía esas iniciativas y actividades transformándolas en nuevos programas surgidos de las necesidades y aspiraciones detectadas entre sus usuarios. Sucesivamente, fueron implantados en el campo, abiertos a la comunidad en general y ejecutados por ella, los programas de actividades culturales, de profesionalización, de acción comunitaria (nueva modalidad), de autodidactismo, de educación comunitaria para la salud y, en 1977, la campaña "deporte para todos".

Como consecuencia natural de esa fase, surgen diversos procedimientos exigidos por el concepto cada vez más profundo de funcionalidad. Los programas cultural y profesional son reflejos de esas inquietudes. Esos programas representaron otras formas por las cuales se buscaba concretizar cada vez más el concepto de funcionalidad, en la medida en que se tomaba posible la asistencia diversificada al individuo y a la comunidad de acuerdo con sus intereses, necesidades y aptitudes.

También en 1973 fue lanzado el programa cultural de MOBRAL que comenzó a operar con características masivas en 1974 y que contenía varios subprogramas: literatura, teatro, artesanía, artes plásticas, radio, cine.

En 1974, MOBRAL creó su gerencia de profesionalización, y la capacitación profesional comenzó a realizarse con mayor flexibilidad, implantando la metodología de las "familias ocupacionales", además de continuar con la capacitación en oficios más adecuados para los usuarios. Los órganos de capacitación profesional existentes hasta entonces en Brasil daban preferencia a las profesiones que exigían un mínimo de cuatro años de educación completa. El programa en cuestión proporcionaba información profesional y auxiliaba en colocación en el mercado de trabajo por medio de puestos y "mostradores" de empleo.

En 1975 se implantó el programa diversificado de acción comunitaria (PRODAC) en sustitución de los cursos de desarrollo comunitario.

PRODAC consiste en grupos comunitarios voluntarios que elaboran un diagnóstico de necesidades y un plan de acción, desarrollado posteriormente por los participantes del programa, a veces con el auxilio de entidades públicas y privadas. La participación es abierta a todos los habitantes del municipio.

En 1976 fue lanzado el programa de educación comunitaria para la salud (PES), cuyo enfoque se dirige a temas de higiene, cuidados maternoinfantiles, alimentación y enfermedades, y por medio del cual se realizan trabajos cooperativos con participación de la comunidad, contando en algunas ocasiones con la ayuda de entidades públicas y privadas.

El programa de autodidactismo, equivalente al de educación integrada, en etapa experimental desde 1975 fue lanzado definitivamente en 1977 en función de la evaluación de sus resultados. También en 1977, MOBRAL comenzó a ejecutar la campaña "deporte para todos" en eventos nacionales, con millones de participantes.

En 1978 fue puesto en ejecución el programa tecnología de la escasez (denominado a nivel internacional tecnologías adecuadas) cuyo objetivo es recoger elementos de la cultura técnica del pueblo brasileño, analizándolos, evaluándolos y divulgándolos en materiales impresos, visuales o audiovisuales.

En 1979, MOBRAL lanzó el programa de educación del consumidor, con énfasis en la energía. Inicialmente se habían incluido contenidos sobre el tema en los programas de educación general y de comunicación social, y se habían estimulado eventos (como grandes paseos ciclistas) y actividades comunitarias dirigidas hacia el uso económico de las formas de energía que escasean en Brasil.

Como se observa, es tan extensa y variada la gama de oportunidades educacionales ofrecidas por MOBRAL a sus usuarios que resulta difícil analizar el programa de alfabetización aisladamente. En MOBRAL, la alfabetización es considerada muy importante pero es sólo un aspecto en el campo de la educación permanente, puesta a disposición de todos.

El Cuadro 1 ilustra la evolución del concepto de educación permanente para MOBRAL que, como puede observarse, se encuadra en "la doble perspectiva del enriquecimiento integral del ser humano y de la participación en el desarrollo socioeconómico y cultural equilibrada e independiente".

Lo que puede observarse fundamentalmente en el Cuadro 1 es que, dentro de la concepción de una estructura, los programas pedagógicos, cultural, profesional y comunitario no pueden, en absoluto, ser concebidos aisladamente. Debe destacarse también que la sistematización no ignora que la acción cultural informa todo el sistema y fundamenta sus programas.

Cada programa creado representaba un paso adelante hacia una perspectiva más amplia del proceso educativo. Sin embargo, es de destacarse que cada nuevo programa ocupaba poco después su lugar propio y asumía su papel, además de formar parte de un todo: el sistema de educación permanente. En realidad, los nuevos programas aumentaban la oferta de la acción educativa con objetivos, formas, contenidos, instrumentos y técnicas diversificadas.

Caben aquí algunas consideraciones especialmente importantes para la perfecta comprensión del proceso educativo de MOBRAL. Debido a que son partes de un sistema y cada uno de ellos tiene una función, los programas de MOBRAL no son concebidos en orden cronológico o de nivel. En consecuencia, la alfabetización funcional, por ejemplo, ya no puede ser vista como el primer momento de la acción educativa. El programa cultural o el programa de acción comunitaria para la salud pueden responder inmediatamente las motivaciones o necesidades de un individuo o de la comunidad en la que ellos se integran. Y, al integrarse, pasan a formar parte del sistema de educación permanente y en él podrán permanecer sin tener que recorrer necesariamente todas las etapas.

II. LA PRACTICA EDUCATIVA DE MOBRAL

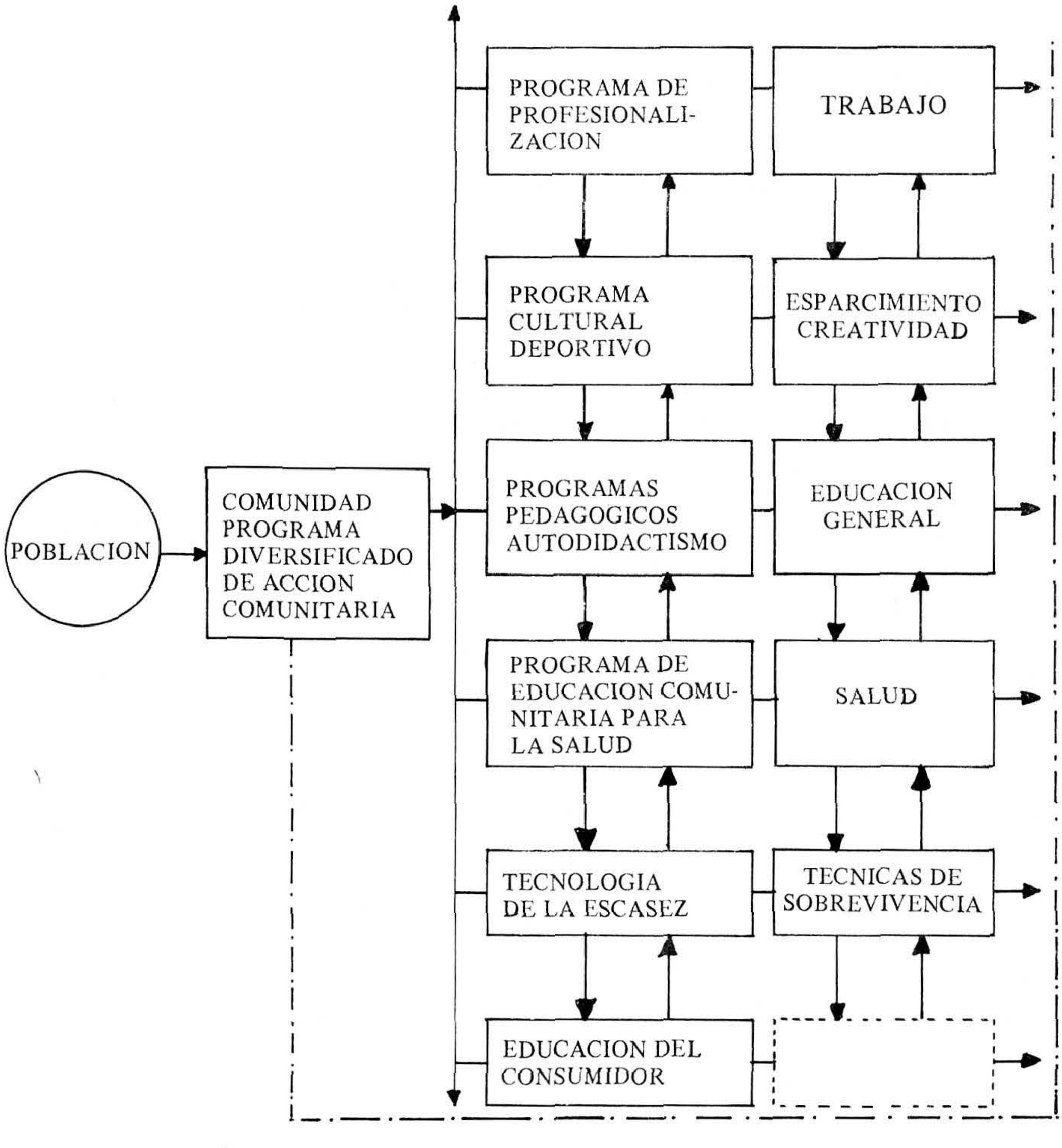
El espacio conquistado por MOBRAL dentro del área de educación de adultos de educación permanente en el país, se debe especialmente a la modalidad de acción del movimiento.

Esa modalidad se muestra en los primeros frentes abiertos para la institución (programas masivos y permanentes, capacitación profesional integrada con empresas y para personas con formación general deficiente, acción educativa a través de procesos comunitarios), en la manera como marcó su proceso educativo (funcional y con intenso compromiso comunitario) y en el hecho de ser actualmente la institución que integra más intensamente su subsistema con otros subsistemas de acción social.

MOBRAL precisó mucha creatividad para vencer los obstáculos que se le presentaron aunque dichos obstáculos no hayan sido fruto del sistema educativo sino de una estructura que todavía no consigue satisfacer las necesidades del ser humano, sin duda representan condiciones que obstaculizan un desarrollo normal del aprendizaje. Es por eso que MOBRAL, buscando alcanzar sus objetivos, procuró siempre el trabajo conjunto con otras entidades cuya finalidad prioritaria se sitúa en áreas sociales extraeducacionales diferentes. MOBRAL buscó siempre una intensa participación comunitaria para que cada comunidad pudiera tomar conciencia de sus propios problemas y dominara los medios para resolver sus problemas. Lo que se puede observar, aún en esa área, es que al diagnóstico realizado por las comunidades no corresponde a una acción de MOBRAL. Hay situaciones que superan a la propia estructura de MOBRAL, y que pueden ser señaladas como causa de esa falta de correspondencia. A pesar de ello, estas si-

CUADRO 1

SISTEMA DE EDUCACION PERMANENTE



tuaciones son un incentivo para que se procure, a cada paso, llenar el espacio educativo.

Es importante destacar, además, que la acción educativa de MOBRAL se encuentra comprometida con los sectores pobres de la sociedad brasileña. Y que, al implantar cada uno de sus programas, la instrucción lo está haciendo de una forma educativa, es decir, a partir de los intereses de los grupos/poblaciones/comunidades, intentando simultáneamente abrir espacios mayores.

III. LOS PROGRAMAS DEL AREA PEDAGOGICA

A) El programa de alfabetización funcional

Este es un programa de masas, que debe operar dentro de un país inmenso y diversificado. Para llevarlo a cabo, MOBRAL se enfrentó con el dilema de escoger lo que debía ser centralizado para facilitar la administración y asegurar la viabilidad financiera del programa, al mismo tiempo que debería propiciar una diversificación que proporcionase a cada comunidad una educación adecuada. El problema era más agudo al comienzo cuando se implantó el programa de alfabetización. Las cartillas tendrían que ser de pocos tipos diferentes para permitir una producción industrial de calidad gráfica elevada y precios bajos. Dos fueron aceptadas inicialmente, seguidas de otras dos, que se basaban en palabras generadoras del curso nacional, relacionadas con las necesidades básicas del ser humano. Esto fue posible gracias a la gran uniformidad lingüística que posee Brasil. El problema de la regionalización fue dejado a cargo de los alfabetizadores, quienes, reclutados entre las comunidades a las cuales pertenecen los alumnos, desarrollaron su lenguaje dentro del código lingüístico local. El mismo tipo de estrategia fue seguido en otros aspectos. La Comisión Municipal, formada por voluntarios, elige los programas que MOBRAL implantará en el territorio bajo su jurisdicción, pudiendo interpretar, por lo tanto, las motivaciones y necesidades de su comunidad.

En el caso de la alfabetización, existió una gran diversificación de las formas del programa para atender a las particularidades de cada región, grupos ocupacionales y personas. Actualmente, MOBRAL patrocina alfabetización por televisión (para grupos urbanos, especialmente empleadas domésticas, obreros de la construcción civil, presidiarios y personas internadas en los hospitales), por radio (personas o grupos de la zona rural), además de la modalidad convencional. Esa modalidad convencional (alfabetizador-alumno-material impreso) puede ser impartida junto con la educación para el trabajo o con la educación sanitaria, en

cursos de 6 meses, para atender a las personas que no se interesaron por la alfabetización como un curso en sí misma. El curso convencional de cinco meses puede ser impartido individualmente (campaña "Lector hace Lector" y "Alfabetización Domiciliaria") o para pequeños grupos. Hay también cursos especiales para ciertos grupos ocupacionales (pescadores, cancheros) y para funcionarios de ciertas empresas (Petrobrás, empresas de reflorestación, etc.). Los programas comunitarios de MOBRAL siguen casi íntegramente contenidos establecidos a nivel local. Por lo demás, la decisión sobre los temas generales son de la competencia de los usuarios.

1. Organización de las clases de alfabetización

Los cursos de MOBRAL se realizan en cualquier espacio disponible, sin ninguna restricción. El catastro de alfabetización indica usualmente la existencia de 1% de las clases al aire libre. Predominan los cursos en domicilios y propiedades particulares rurales. Son utilizadas también escuelas, templos y sindicatos. Los cursos comienzan cuando las comunidades lo juzgan conveniente en relación con asistencia de los alumnos. No existen horarios rígidos, pero la mayoría de las clases se efectúan de noche, después del trabajo. La labor en aula dura dos horas, cinco días por semana, durante cinco meses, excepto en casos especiales. La alfabetización por televisión consiste en 60 emisiones de 20 minutos cada una, complementadas con el trabajo del alumno con su monitor o individualmente. Hay por lo tanto, una flexibilidad total en cuanto a las épocas y horario de los cursos, aliada a alguna rigidez en la duración total del curso (normalmente de 200 a 240 horas.

Las características de los locales donde se efectuaron las clases de alfabetización funcional en 1974 variaron según:

a) la localización (urbana/rural);
b) la capacidad;
c) el horario;
d) las entidades que cedían los locales, y
e) las facilidades existentes, como:
   - iluminación;
   - agua;
   - condiciones sanitarias, y
   - tipo de construcción.

2. Cómo fueron elaboradas las cartillas

En la producción de las publicaciones didácticas para el programa de alfabe-

tización funcional (PAF), MOBRAL siguió una línea completamente original. En septiembre de 1970, todas las editoras fueron convocadas para presentar sus materiales que serían experimentados en los primeros cursos de alfabetización ministrados por la institución. De esa manera, se iniciaba todo el trabajo de experimentación que hasta hoy continúa.

Después de fijada la metodología del PAF, en 1971, MOBRAL comenzó a contar con material específico: el conjunto didáctico básico (CDB), formado por los siguientes elementos: manual del alfabetizador, 3 libros para el alumno (de lectura, de ejercicios de lenguaje y matemática) y un conjunto de láminas y fichas.

Para preservar la filosofía educacional y la unidad metodológica de sus publicaciones didácticas y, en consecuencia, mantener el alto nivel de calidad que siempre las caracterizaron, MOBRAL desplegó la siguiente estrategia:

a) Selección de editoras, mediante licitación, para la elaboración gráfica y editorial de los publicaciones;
b) Manutención de un grupo multidisciplinario en el que se incluían periodistas, psicólogos, lingüistas, pedagogos y técnicos en programación visual, etc.
c) Orientación inicial a las editoras para la elaboración de los conjuntos didácticos.
   Estas orientaciones incluían aspectos gráficos (formato, papel, número de páginas, acabado y diagramación), y aspectos pedagógicos, es decir, aquellos relacionados con la comunicación formal y con la adecuación a la filosofía de MOBRAL, a los principios y metodología del PAF, a las características de la clientela-alumno y, también, a las condiciones de formación de nuestros alfabetizadores.
d) Análisis/evaluación del material previos a cada nueva edición. Esta evaluación, de carácter orientador, tiene por objeto proporcionar a las editoras la información necesaria para perfeccionar el material, y se realiza aplicando criterios de evaluación preestablecidos por la institución.

3. Cómo fue escogido el lenguaje de la alfabetización

Hallar un vocabulario común a todo Brasil y elaborar el material didáctico, no representaron obstáculos para que, en los programas pedagógicos se obtuviera el grado de funcionalidad requerido. Las láminas y palabras utilizadas fueron seleccionadas por su pertinencia semántica con el mundo físico y/o psíquico del alumno y con su contexto social y profesional.

Aunque se trate de alfabetización, es decir, de la enseñanza del registro escrito de la lengua que se habla, se debe tener cuidado de que el material escrito ofrecido al alumno esté vinculado con las expresiones y giros que le son comunes. Considerando que las palabras generadoras se relacionan con las necesidades básicas de una población necesitada, y que las frases con ellas relacionadas dan idea de esas necesidades, el vocabulario escrito del material didáctico todavía es limitado. En la vida cotidiana se utiliza mucho más el lenguaje oral. Ese hecho no escapa a la norma en las clases de alfabetización. La lengua utilizada es aquella que permtie la comunicación maestro/alumno, aquella que expresa ideas y sentimientos comunes. Por lo tanto, el lenguaje oral usado en las clases de alfabetización puede variar según la clase, en función de las variantes geográficas y culturales y, en consecuencia, puede crear situaciones de escrituras más ricas y productivas, superando al material didáctico.

El método, las técnicas utilizadas y la capacitación ofrecida al alfabetizador garantizan que las palabras generadoras son trabajadas en clase de acuerdo con el interés de los alumnos. El alfabetizador desempeña un papel fundamental, traduciendo las necesidades vitales y los intereses de los alumnos. Esta función debe tender a conducir al alfabetizando a la actividad en grupo y al descubrimiento de los valores sociales y de las necesidades comunitarias.

La acción pedagógica de MOBRAL no se limita a la sala de clases. El alfabetizador debe también estimular actividades extraescolares que propicien la participación del alumno.

Todas estas actividades, finalmente, consideran al ser humano como un ente social que cuenta con el lenguaje como un instrumento de comunicación.

4. La metodología adoptada

Los métodos adoptados fueron inicialmente los conocidos. Posteriormente, y de acuerdo con los resultados preliminares, se seleccionaron los que mejor podrían atender las particularidades de cada región y de cada grupo de población.

El método utilizado actualmente se fundamenta en el aprovechamiento de las experiencias significativas del alumno (parte del significado) y en el proceso lingüístico de la segmentación (parte del significante).

Se utilizan palabras generadoras que se apoyan en las necesidades básicas del ser humano, lo que garantiza el interés de los alumnos. Esas palabras tienen uso universal en todas las regiones brasileñas.

En la enseñanza de cada una de las palabras generadoras, se recomienda obedecer esta secuencia:

a) Presentación y desenvolvimiento de la lámina generadora.
b) Estudio de la palabra generadora que se desprende de la lámina.
c) Descomposición silábica de la palabra generadora.
d) Estudio de las familias silábicas con base en las palabras generadoras.
e) Formación y estudio de nuevas palabras.
f) Formación y estudio de frases y textos.

A continuación, serán analizadas más detalladamente las fases del proceso de enseñanza/aprendizaje.

a) Presentación y desenvolvimiento de la lámina generadora:

Inicialmente, el alumno no lee y ni siquiera ve escrita la palabra que ya está presente, en imagen, en la lámina presentada por el maestro. Desinhibiendo a los alumnos en las primeras clases sobre cada palabra generadora, y estimulando sus motivaciones internas, el debate sobre la lámina generadora despierta su interés y los lleva a descubrir, concluir y fijar. Finalmente, los alumnos participan íntegramente del proceso. El papel del alfabetizador en esta fase es el de estimular la reflexión por medio del diálogo, auxiliando a los alumnos en la comunicación y expresión de sus pensamientos, experiencias y conclusiones. La sistematización y síntesis de las conclusiones e ideas principales presentadas durante el debate constituye la etapa de fijación de los conocimientos obtenidos.

b) Estudio de la palabra generadora:

Las palabras generadoras, como ya se dijo, son seleccionadas a partir de las necesidades básicas lo que les imbuye una pertinencia semática en relación con el mundo físico o psíquico del alumno y con su contexto social y profesional. Aprovechando las palabras generadoras de los diversos conjuntos didácticos usados en el programa de alfabetización funcional. Elaboremos un cuadro explicativo.

CUADRO 2

NECESIDADES BASICAS (Campos semánticos: desenvolvimiento de la lámina y del significado de la palabra)	PALABRA GENERADORA (Forma significante: aprendizaje de la lectura y la escritura)
EDUCACION	ESCUELA/MAESTRO
SALUD	REMEDIO/VACUNA

Cuadro 2 (continuación)

Necesidades básicas	Palabra generadora
ALIMENTACION	COMIDA/OLLA/COCINA
VIVIENDA	LADRILLO/CASA
RECREACION	RADIO/FUTBOL/VIAJE
TRABAJO	TRABAJO/MAQUINA
SEGURIDAD SOCIAL	HOSPITAL/TRABAJO/UNION
VESTIMENTA	ZAPATO/PLASTICO
LIBERTADES HUMANAS	VIDA/FAMILIA/FE/AMOR

A medida que el alumno desarrolla su capacidad de lectura, las series de palabras con denominador semántico común van siendo mejor aprovechadas a través de lecturas contextuales.

c) Descomposición silábica de la palabra generadora:

Del texto como un todo (la palabra como forma sonora) se llega a sus partes componentes (las sílabas). La descomposición silábica con valorización fonética permite que el alumno fije inmediatamente las estructuras silábicas, partiendo de esquemas simples para llegar a esquemas más complejos.

d) Estudio de las familias silábicas:

Una vez que ha descompuesto en sílabas la palabra generadora, el alumno aprende las familias silábicas correspondientes. En esta fase se realizan varias etapas de fijación.

e) Formación y estudio de nuevas palabras:

Una vez que conoce las familias silábicas, el alumno deberá percibir la función de esas sílabas, y aprender a formar nuevas palabras con ellas. Así, una sílaba será no sólo reconocida sino también manejada por el alumno en la formación de la unidad lingüística superior: la palabra. Se prevé también la discusión sobre el significado de cada palabra descubierta.

f) Formación y estudio de frases y textos:

A partir del estudio de las palabras, el alumno forma frases y textos. Esta etapa es importante. Mientras los alumnos están fijando las palabras estudiadas, también aprenden a expresar sus ideas, oralmente y por escrito. El progreso del alumno es gradual. Poco a poco van surgiendo frases y pequeños textos complementarios. Durante el curso recibe libros de lectura continua para ejercitar y adquirir velocidad en la lectura. La enseñanza de la escritura es paralela a la de la lectura. Cuando en la palabra generadora aparece un fonema que puede ser registrado de formas diferentes, todas esas formas son enseñadas, evitándose así, la redundancia fonética de una nueva palabra generadora.

La ortografía es objeto de cuidado, aunque sin darle el tipo de atención que pueda transformarla en un obstáculo para el proceso de alfabetización. La enseñanza de la matemática es paralela a la de la lectura y escritura. El alfabetizador verifica los conocimientos que los alumnos ya poseen, sistematizándolos y ampliándolos. El proceso se completa con la aplicación de los conocimientos adquiridos en situaciones prácticas.

El alumno adulto, por sus vivencias, maduración y cultural, y debido a que ya tiene desarrollados sus sistemas motores y de percepción, puede ser rápidamente alfabetizado si se lo estimula y ejercita en tareas que lo hagan utilizar esas aptitudes.

La metodología adoptada por MOBRAL representó así un esfuerzo en el sentido de atender a las características individuales del alfabetizando cuidando de sus necesidades, limitaciones y posibilidades y también de los intereses de la comunidad.

5. Enfasis en la enseñanza de la lectura, escritura y cálculo

Considerando que la alfabetización funcional de MOBRAL pretende el desarrollo total del ser humano y su integración con el medio, podemos afirmar que el dominio de las técnicas para leer, escribir y contar son importantes como parte de ese proceso educativo. El PAF nunca se limitó a la instrumentalización, aunque ha intentado perfeccionarla para estimular el crecimiento personal y profesional del educando.

Instrumentalizarse puede significar, además, el crecimiento del individuo frente al grupo, en la medida en que saber leer, escribir y contar posibilita su autoafirmación, comunicación y seguridad. Significa también su crecimiento frente a la sociedad, ya que el dominio de esas técnicas facilita la comprensión

de su medio físico y social y la utilización de los recursos de ese medio, permitiendo el advenimiento de los cambios y una participación sistemática en la vida comunitaria.

Por otra parte, saber leer, escribir y contar muchas veces son exigencias del mercado de trabajo y su dominio es, entonces, importante para el crecimiento profesional. Entre las funciones intelectuales de la educación, está la de transmitir los instrumentos fundamentales para la estructuración del pensamiento. Esa transmisión debe estar asociada con la apropiación de esos instrumentos por parte del educando.

La alfabetización garantiza, por medio de la apropiación del lenguaje correcto, la "formación de oraciones que pueden dar un sentido exacto a la realidad mucho más de lo que sería posible mediante actos o imágenes o inclusive la emisión de palabras sin sentido". El lenguaje trae como resultado la consecuencia y no la inconsecuencia de su uso. Transmitir un recado, escribir una carta, tienen significado esencial para la propia persona. La gran preocupación de los programas pedagógicos también contempla la perspectiva democrática de dar al adulto la oportunidad de ir más allá. Es ésta una educación para hoy, pero también para mañana.

A lo largo de los nueve años de trabajo de MOBRAL, se ha buscado una funcionalidad de la alfabetización que evolucionó buscando el perfeccionamiento y la profundización. Junto con esa evolución se registró la necesidd de reforzar los procedimientos metodológicos de la aceleración y globalización para que contribuyeran, de hecho, a que la funcionalidad fuese plenamente alcanzada. La aceleración es un proceso didáctico/pedagógico, según el cual los objetivos educacionales son alcanzados más rápidamente por el aprovechamiento de las potencialidades biopsicológicas de los individuos y de los grupos desarrollados en la vivencia de las etapas de maduración y adquisición de una cultura. La globalización parte del principio de que el ser humano es un todo, cuya experiencia vital no puede ser vista a través de un prisma fragmentado. Toda esa evolución, sin embargo, no produjo alteraciones en el método de la alfabetización funcional, el que permaneció constante durante esos nueve años de actuación. En realidad, hubo pequeñas variaciones que se refieren sólo a las orientaciones para la aplicación del método. Estas alteraciones se produjeron con mayor énfasis a partir de 1977, o sea, cuando el programa comenzó a diversificarse, buscando entre otras cosas:

a) Facilitar el aprendizaje del alumno con referencia a las técnicas de leer, escribir y contar;
b) Garantizar el principio de la funcionalidad y los procedimientos didácticos pedagógicos de aceleración y globalización;

Es importante destacar que estas alternativas pueden ser conjugadas cuando los estados y los territorios poseen autonomía para optar por la forma que consideren más adecuada para el desarrollo del proceso de alfabetización, de acuerdo con sus dificultades, intereses o necesidades. Es de resaltar que algunas de esas alternativas surgieron de propuestas presentadas por las diferentes coordinaciones de MOBRAL. Las modificaciones introducidas en la metodología de la alfabetización funcional son las siguientes:

a) Menor o mayor énfasis en el uso de la lámina generadora cuando se explota y decodifica la palabra;
b) Utilización de otros materiales o recursos que cumplan la misma función de la lámina generadora, es decir, estimular las discusiones con el grupo, con objeto de decodificar la palabra generadora, y los debates sobre temas vinculados con las varias áreas del conocimiento humano, a partir de las necesidades e intereses del grupo y de los problemas de la comunidad; la lámina generadora, en ese caso, puede ser usada por el alfabetizador en otros momentos, como por ejemplo: para enriquecer/ sistematizar una discusión o ilustrar determinada situación.
c) Enfasis mayor en las técnicas de leer, escribir y calcular en los tres primeros meses de la alfabetización; en los dos meses restantes, continuidad en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo. Paralelamente se enfocan asuntos generales relacionados con las demás necesidades del alumno, los que garantizan la funcionalidad global. En ese momento, más que en el primero, es enfatizada la realización de actividades extraescolares, tales como la participación de los alumnos en otros programas de MOBRAL;
d) Refuerzo al desarrollo de actividades y desenvolvimiento de contenidos relacionados con la salud, la cultura y el trabajo dentro del aula; esto se propicia con la introducción de materiales didácticos específicos dirigidos al alfabetizador para orientarlo y motivarlo;
e) Introducción de recursos tecnológicos (radio y TV);
f) Refuerzo a las actividades de fijación de la lectura, escritura y cálculo, con la introducción de juegos didácticos en el trabajo de clase.

Bajo este sistema fueron alfabetizados hasta 1979, 13,532,363 alumnos.

B) Programa de educación integrada – PEI

El objetivo del programa de educación integrada (PEI) es la asistencia prioritaria a los exalumnos de alfabetización funcional, y a quienes no pudieron asis-

tir a la escuela en la edad apropiada. Este es un curso de 12 meses que equivale básicamente a los cuatro primeros años de la enseñanza primaria. Es, por lo tanto, un supletorio compacto dentro del espíritu de reforma de la enseñanza, reconocido por el Consejo Federal de Educación.

El programa de educación integrada representa, paralelamente, una forma de apoyo a los que no alfabetizan y comienzan a estudiar tardíamente, a fin de que puedan tener fácil acceso al mercado de trabajo. Por otra parte, la enseñanza impartida estimula a los alumnos para que continúen estudiando, dentro o fuera del curso. Uno de sus objetivos es posibilitar el crecimiento profesional del alumno. Las nociones básicas de educación para el trabajo, iniciadas en el programa de alfabetización funcional, pueden ser complementadas en el PEI por medio de informaciones sobre oficios, mercado de trabajo y capacitación de mano de obra.

La ejecución del programa de educación integrada es garantizada por tres tipos de convenio:

1.–Convenio entre MOBRAL y la Secretaría Estatal de Educación (SEC);

2.–Convenio entre MOBRAL y la Secretaría Municipal de Educación (SEMEC);

3.–Convenios entre MOBRAL y las entidades.

A MOBRAL le corresponde ofrecer:

1.–El material didáctico para alumnos y maestros;

2.–La asistencia técnica;

3.–La capacitación (con financiamiento).

La Secretaría Estatal de Educación, la Secretaría Municipal de Educación y las entidades participan con:

1.–Recursos humanos;

2.–Recursos materiales;

3.–Acompañamiento y evaluación del programa;

4.–Comunicación de observación y análisis a MOBRAL:

5.–Distribución del material didáctico suministrado por MOBRAL.

El programa de educación integrada ha beneficiado, desde su implantación en 1971, a 3,960,062 alumnos.

Las modificaciones que el PEI sufrió fueron resultado de negociaciones entre MOBRAL y la comunidad.

Muchos maestros encontraban dificultades para dosificar los contenidos de las cuatro series iniciales de la enseñanza de primer grado, a lo que se agregaba una incompatibilidad entre el contenido determinado por las secretarías, basado en el sistema regular de enseñanza, y las características concretas de los adultos.

Para resolver esto, se inició un trabajo conjunto con el Departamento de Enseñanza Supletoria del Ministerio de Educación y Cultura para definir los objetivos intermedios del PEI, permitiendo así una mayor integración con las secretarías. Dicha definición pretendió que fuera creado un currículo propio para adultos, evitándose de ese modo que el programa de educación integrada se tornase una reedición compacta del sistema regular de enseñanza.

En la determinación de objetivos fueron considerados la articulación de las áreas de estudio, la asistencia a los intereses y necesidades de los alumnos y la elaboración de un currículo propio para el adulto. La formulación de esos objetivos orientó también la elaboración del nuevo material didáctico y la selección de actividades a ser realizadas por los alumnos, las cuales deben servir de base para la evaluación interna y para la evaluación externa, realizadas por el maestro durante el proceso. Es por intermedio de la relación dinámica establecida entre MOBRAL y las secretarías de educación estatales y municipales, con sus problemas y potencialidades, que no sólo son creados, sino también mejor aprovechados, los espacios educativos, lo que permite la asistencia de un mayor número de personas.

C) El programa de autodidactismo

El programa de autodidactismo fue concebido partiendo del principio de que la educación es un proceso en que el individuo aprende a informarse y a formarse, y de que sólo es posible aprender aquello que realmente se descubre. De ese modo, la propuesta educativa debe ser orientada hacia la apertura de situaciones que propicien que el individuo sea el agente de su propia educación.

Considerando que el programa de actividades culturales tenía y tiene como uno de sus objetivos "propiciar condiciones para que cada individuo encuentre siempre, en todos los contextos, posibilidades para el autodesarrollo", el puesto cultural de MOBRAL fue designado como la unidad operacional del programa de autodidactismo.

El programa de autodidactismo tiene como objetivos generales:

1.–Proporcionar alternativas educacionales, por medio de asistencia en una línea de autoaprendizaje, a los sectores pobres de la población;

2.–Ampliar la actuación del puesto cultural, imprimiéndole características de una agencia de educación permanente, con programas orientados hacia un perfeccionamiento constante de la población.

Y como objetivos específicos:

1.–Posibilitar la adquisición y/o ampliación de conocimientos:

a) A los alfabetizadores de MOBRAL;
b) A los adultos ya alfabetizados por MOBRAL, que no tuvieron oportunidad de seguir sus estudios (especialmente aquellos que habitan en áreas de baja densidad demográfica);
c) A los maestros de educación integrada, lo que proporciona una mayor productividad del programa;
d) A los alumnos de educación integrada, pensando en la posibilidad de que sean alfabetizadores futuros;
e) A la población ya iniciada en el proceso educacional.

2.–Colocar al alcance de los usuarios materiales que despierten y favorezcan el desarrollo de mecanismos necesarios para una educación permanente, propiciando el perfeccionamiento del alfabetizador.

Considerando los objetivos del programa se consideró que las zonas rurales debían tener una asistencia preferencial y prefijado el siguiente orden de prioridades para la inscripción en el programa:

a) Alfabetizadores;
b) Exalumnos de alfabetización funcional;
c) Maestros de educación integrada;
d) Alumnos de educación integrada;
e) Toda la comunidad.

También de acuerdo con los objetivos del programa de autodidactismo, fueron realizados algunos estudios para determinar el material didáctico a ser adoptado, así como la línea de utilización de los recursos, según las características de los usuarios del programa.

Podemos citar algunas premisas de esos estudios.

1.–El material debería:

a) Contribuir para el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender;
b) Estimular la creatividad y la formación del espíritu crítico;
c) Permitir la realización de actividades individuales y/o grupales;
d) Ser diversificado, a fin de que cada tema llegue al alumno a través de diferentes fuentes;
e) Ser concebido en función de las necesidades de los participantes y aprovechando sus experiencias.

2.–El programa se desarrolla a partir de características específicas determinadas en la fase experimental y mantenidas en la fase de expansión. Ellas son:

a) Oferta para el estudio de temas del interés y necesidad del alumno;

b) El tema a ser trabajado en cada momento, siempre es elegido por el propio alumno. Por lo tanto, no existe un orden preestablecido para el estudio de los temas;
c) El tiempo de trabajo sobre cada tema estará condicionado al ritmo de aprendizaje, al interés, a la necesidad y a la disponibilidad de tiempo de cada alumno que podrá, por esto mismo, ingresar o salir del programa en cualquier momento;
d) Para hacer viable el estudio del tema seleccionado, el alumno tiene acceso a materiales que le ofrecen posibilidades de informarse;
c) El estudio de cada tema se concretiza por medio del trabajo con los textos del material didáctico colocado a su disposición por MOBRAL y también con el desarrollo de actividades complementarias.

3. -En relación con los temas de estudio, fueron previstos inicialmente quince temas. Sin embargo, por dificultades en la producción de material didáctico, no fue posible dar todas las opciones sino hasta 1977.

En la fase experimental, el alumno tenía 9 temas a su disposición: trabajo, comunicación, alimentación, transporte, cuerpo humano, comunidad, cultura, higiene y salud y agricultura y pecuaria.

En la primera fase de expansión contaba con once temas: comunidad, Brasil, vivienda, industria y comercio, trabajo, comunicación, alimentación, transporte, agricultura y pecuaria, universo y matemática.

Un programa con esas características exige un énfasis en el acompañamiento del alumno. La selección del monitor es hecha por el presidente de la COMUN, junto con el responsable de la implantación del programa. Para la selección del monitor, teniendo en cuenta el desarrollo de actividades de orientación y acompañamiento del alumno, son observados los siguientes requisitos:

a) Un nivel de escolaridad mínimo de las 4 (cuatro) primeras series de la enseñanza de primer grado;
b) Tiempo disponible. Un mínimo de 80 horas mensuales, o sea una media de 20 horas semanales para desarrollar actividades exclusivamente referentes al programa de autodidactismo.

El programa de autodidactismo, como proceso educativo centrado sobre el alumno adulto como agente de su propia educación, se sitúa en la perspectiva de garantizar la educación permanente, atribuyendo su prioridad a los sectores más pobres y con menores oportunidades de escolarización. Por ello, fue concebido en función de las necesidades de sus participantes, aprovechando tanto la variedad de sus experiencias como la de sus motivaciones y capacidades.

Este programa permite al alumno progresar de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje y sus intereses.

El programa se propone alcanzar los objetivos de la educación de adultos, como:

a) Un aumento en los conocimientos generales, en el contexto de la educación permanente, desarrollo individual y acceso a la cultura;
b) Un aumento de la eficacia profesional, gracias a la formación y al desarrollo personal, al perfeccionamiento periódico y a la reconversión, en función de una mayor movilidad y promoción profesional;
c) Una comprensión de los problemas de la sociedad para asegurar una participación más efectiva en el desarrollo económico y social de la comunidad;
d) La adquisición de conocimientos prácticos, relacionados especialmente con las necesidades básicas del ser humano (salud, alimentación, educación y trabajo).

El autodidactismo favorece una participación lo más amplia posible y tiene en cuenta factores como los problemas de orden familiar, social y profesional que el adulto enfrenta, la fatiga y la menor disponibilidad que de ellos resultan, las características de sus funciones psicológicas y la utilización del tiempo libre.

La propia naturaleza del programa, basado en el autoaprendizaje, en el ritmo de aprendizaje y en el interés de cada alumno, impide la fijación de parámetros que medirían el logro de los objetivos. Sin embargo, se tiene conocimiento del alto grado de aceptabilidad por parte de las comunidades donde fue implantado, principalmente a través del número de inscripciones.

En un país como Brasil, que presenta características tales como una gran extensión territorial, una distribución irregular de la población, la existencia significativa de recursos humanos poco calificados y dificultades de acceso al material de lectura, se hace obvia la importancia del programa de autodidactismo. En ese sentido, basta observar que, a partir de su implantación en 1975, el programa ha contado con 283,708 alumnos.

D) El programa cultural

El programa cultural de MOBRAL fue lanzado como la continuación natural de los programas pedagógicos dentro de la propuesta de la educación permanente. Este nuevo programa procura evitar el tradicional trabajo cultural elitista o esporádico y crear otro camino que, partiendo de los diversos estratos culturales existentes, de sus valores, de sus mitos y de sus ritos pueda expandirse a nivel nacional y universal.

Los principios del programa cultural son: 1. La democratización de la cultura; 2. La dinamización de la creatividad y el intercambio cultural; 3. La mejor valorización del ser humano y de la cultura local y 4. La preservación de la cultura.

El programa presenta como características fundamentales la flexibilidad y la descentralización que lo adecúan a los intereses y estímulos de la comunidad, lo que abre amplias perspectivas a los proyectos a nivel regional, estatal y local. Además, la informalidad de sus actividades favorece una mayor aproximación hacia los usuarios.

MOBRAL justificó la implantación del programa cultural porque ya tenía conocimiento de que el neoalfabetizado es un individuo cuyo proceso de educación debería ser continuo, superando los límites de espacio y tiempo para proseguir durante toda su vida. Por lo tanto, la actuación cultural fue concebida desde el principio como una complementación de la acción pedagógica, ocupación de las horas de recreación y la valorización y descubrimiento de las potencialidades creativas del ser humano. El hábito y la comprensión de la lectura, el conocimiento de los valores de la cultura popular, la artesanía, el folclore, las artes plásticas, la lectura oral y popular, la música, la preservación de los hábitos y costumbres, el respeto a las tradiciones, la conservación del patrimonio histórico y ecológico, fueron considerados como factores de estímulo al aprendizaje inicial de las técnicas de leer, escribir y contar. En términos formales, se enunció entonces que los proyectos vinculados con el programa cultural, concebidos para usuarios en fase de transición, se destinan a promover y garantizar la oferta y la asimilación, la transformación y la aplicación de conocimientos y actitudes. Considerando que, por medio del programa cultural, MOBRAL estaba interesado en reforzar su acción en el área de alfabetización, era necesario actuar atendiendo a:

a) Contribuir para atenuar o impedir la regresión al analfabetismo;
b) Reducir la deserción de los alumnos de la alfabetización funcional;
c) Disminuir el número de reprobaciones;
d) Funcionar como factor de movilización;
e) Dar incentivos al espíritu asociativo y comunitario;
f) Divulgar la filosofía de MOBRAL en actividades dirigidas al esparcimiento.

1. Unidades operativas

El Programa Cultural, para ser gradualmente implantado en todo el país,

utilizó básicamente dos tipos de unidades, destinadas a una actuación regular: el puesto cultural y la mobralteca.

a) El puesto cultural:

Es la unidad operativa implantada con carácter fijo en las comunidades y que funciona como centralizador e irradiador de los proyectos del programa. Los usuarios potenciales de esta unidad son alumnos y exalumnos de los cursos de MOBRAL, y su actuación se extiende hacia un sector de la población hasta entonces carente de un centro de este tipo.

El puesto cultural garantiza la continuidad de las actividades culturales permanentes, contribuyendo a la fijación del aprendizaje del alumno de MOBRAL y representando un fuerte elemento de movilización para los otros programas.

Desde su implantación, el puesto cultural fue montado de manera que se transformase en un centro de lectura, información y consulta, dotado de libros (ficción, ciencia, diccionarios, enciclopedias), revistas, periódicos, fascículos, mapas, reproducciones, radio y, eventualmente, equipo técnico (proyectores de cine y diapositivas, grabadores y reproductores de sonido, equipo para teatro. Hasta ahora, MOBRAL Cultural ha implantado 3,150 puestos en todos los estados del país.

b) La mobralteca:

La mobralteca es una unidad móvil, montada en un chasis de camión y equipada para la realización de las muchas actividades del programa, como el préstamo de libros, las exposiciones de artesanías, las exposiciones de reproducciones nacionales y extranjeras, la música, la exhibición de películas y diapositivas, las representaciones teatrales y el periódico hablado. Puede verificarse que muchas de estas actividades son un apoyo a las tareas de los monitores y alfabetizadores de MOBRAL.

2. Otras unidades

Desde que fue creado el programa, su principal preocupación fue la contribución al programa de alfabetización funcional y la asistencia a los neoalfabetizados. Entre los criterios adoptados para seleccionar las localidades a ser atendidas en la experiencia piloto figuraban: "la existencia de cursos de educación integrada" y "la existencia de cursos de alfabetización funcional". El programa

cultural cuenta con seis Mobraltecas que ya atendieron a 1,824 localidades en todo el país. La experiencia con las seis unidades iniciales y la necesidad de mayor interiorización del programa cultural debido a la mayor concentración de analfabetos en la zona rural, permitieron la creación de otros tipos de unidad, como:

a) La mini mobralteca: una unidad móvil montada en vehículo automóvil o fluvial de pequeño porte, cedido generalmente por las intendencias municipales y equipado para extender las actividades del puesto cultural hacia las localidades más distantes. Actualmente, el programa cultural cuenta con veintiún unidades en funcionamiento.
b) La tienda de cultura: es también una unidad móvil que puede adaptarse y ser transportada por cualquier tipo de vehículo, inclusive de tracción animal, destinada a divulgar el programa en lugares de difícil acceso. En esas condiciones se encuentra la mayoría de las localidades de la zona rural del país, donde la prestación de servicios en los campos de salud, educación, cultura y recreación, es bastante reducida y hasta inexistente. Existen cuatro unidades en funcionamiento.

Aunque presenta características de acción específica, el trabajo de estas unidades está orientado hacia los principios y objetivos del programa y, por lo tanto, está integrado en el programa de alfabetización funcional y en la asistencia al neoalfabetizado.

3. Subprogramas

Así como las unidades son los medios para llegar a los objetivos del programa cultural, los subprogramas son sus actividades-fin. Estos subprogramas tomaron la denominación de las actividades mismas, como lectura, radio, publicaciones, teatro, cine, música, arte popular y folclore, televisión, artes plásticas, patrimonio histórico, artístico, cultural y de reservas naturales, juegos y deportes.

Los subprogramas son la esencia de la acción cultural y siguen las siguientes directivas:

a) Crear condiciones para aplicar el programa cultural en las unidades operativas.
b) Estimular el surgimiento de actividades culturales que puedan interesar o despertar la curiosidad de los usuarios;
c) Registrar y recoger datos y material para posibilitar la creación de una geografía cultural del país;

d) Valorizar la cultura local:
   i. Intercambiando informaciones con personas, grupos o entidades culturales;
   ii. Respetando las manifestaciones culturales de las comunidades;
   iii. Difundiendo las diferentes actividades culturales;
   iv. Estimulando las manifestaciones culturales locales;
   v. Produciendo y suministrando materiales para las unidades operativas;
   vi. Reactivando aspectos culturales de las comunidades;
   vii. Examinando, seleccionando y organizando el material recogido.

Esa acción se ejerce en dos niveles:

a) Actividades que nacen de la propia comunidad, que son las más expresivas para el trabajo, considerando que representan las características culturales y los valores locales;
b) Actividades sugeridas por el centro cultural de MOBRAL por medio de los agentes culturales a nivel estatal y de los encargados municipales para las unidades operativas;

Convierte registrar, además, que no todos al ser los subprogramas no fueron implantados, fue creado el MOBRAL cultural, sino que se desarrollaron naturalmente en función de la evolución de la idea inicial y de los primeros resultados de un programa inédito.

E) La profesionalización

Para MOBRAL, la profesionalización es parte del sistema de educación permanente. El programa de profesionalización da continuidad a los programas pedagógicos –alfabetización funcional y educación integrada– y su objetivo es crear condiciones de mejora en el campo profesional, ofreciendo al alumno mayores posibilidades de integración en el mercado de trabajo. De ese modo, el programa promueve la movilidad social del brasileño a través de un proceso que se inicia con la formación profesional, que prosigue con la capacitación y que coloca al alumno en el mercado de trabajo.

En el área de profesionalización, MOBRAL presenta una programación desarrollada por la fundación, por medio de convenios con otros órganos, públicos o privados, o por iniciativa de las propias comunidades con el estímulo, apoyo y

control de MOBRAL. En ese campo, algunos proyectos merecen ser destacados especialmente:

1. -Capacitación de familias ocupacionales, que consiste en la comunicación profesional, por medio del entrenamiento, de una gama de ocupaciones que requieren habilidades básicas comunes.

2. -Programa de educación comunitaria para el trabajo (PETRA) que consiste en la divulgación de técnicas para el trabajo, proporcionando al alumno una iniciación profesional suministrada por miembros de la comunidad.

3. -Mostradores de empleo que representan un servicio a la comunidad, pues informan a los usuarios sobre la oferta de mano de obra, y proporcionan puntos de referencia a los interesados para la orientación y capacitación.

4. -Mostrador ambulante de empleo, que consiste en apoyar las actividades del mostrador de empleo, divulgando ofertas de vacantes a través de las unidades móviles.

5. -Ferias de profesionalización: una nueva modalidad de orientación profesional que proporciona a la comunidad una visión amplia y realista del mercado de trabajo. Fueron capacitadas 278,923 personas en profesiones simples, y fueron instalados 601 mostradores y puestos de empleo que facilitaron la colocación de 113,904 candidatos. A través del programa de educación comunitaria para el trabajo, implantado en agosto de 1978, el poder de penetración de la profesionalización benefició a 554,500 personas. La capacitación de MOBRAL ha alcanzado hasta ahora a más de 800 mil personas.

F) El programa diversificado de acción comunitaria

El programa diversificado de acción comunitaria (PRODAC) utiliza los recursos humanos de MOBRAL para la ejecución de sus propios programas, como también de proyectos ejecutados por otras entidades. El PRODAC comprende movilización, integración y optimización de los recursos comunitarios para el refuerzo de sectores económicos y sociales más necesitados. Es un programa de conscientización de la comunidad que transforma al individuo en agente de su propio desarrollo.

Los objetivos del PRODAC son:

1. -Movilizar grupos comunitarios para el diagnóstico de las situaciones vitales de la comunidad (necesidades, recursos, objetivos, aspiraciones, posibilidades y limitaciones).

2. -Integrar los objetivos de la comunidad en áreas de trabajo que prevean una amplia participación de recursos comunitarios (sociales, económicos e ins-

titucionales) para retroalimentar el planeamiento y la acción dentro de la comunidad.

3. -Reformular, para hacerlos más funcionales, los contenidos y actividades de los programas ya implantados por MOBRAL y por otras entidades de desarrollo.

4. -Identificar la importancia y viabilidad de nuevos programas que, a corto y mediano plazo, refuercen y/o complementen la acción de las entidades de desarrollo integradas al PRODAC.

5. -Desarrollar un proceso educativo, centrado en la solución de los problemas concretos de la comunidad, que ofrezca como elemento de educación permanente de adolescentes y adultos, la oportunidad de:

a) Aprovechar las situaciones vitales de la comunidad, dándoles una dimensión educativa, entendiendo a la propia vida comunitaria como el "espacio" donde el proceso educacional se produce.
b) Crear mecanismos y procesos adecuados para estimular y posibilitar la participación activa de la población (respetando su propio ritmo y objetivos) en programas concretos de desarrollo que produzcan una mejoría en la vida de todos.
c) Transferir a la vida práctica los conocimientos, actividades y habilidades adquiridas en los programas pedagógicos de MOBRAL y utilizarlos para obtener la adhesión de otras personas en el trabajo comunitario.

6. -Hacer viables y/o consolidar los programas ofrecidos por MOBRAL, con el objeto de hacer que los programas sean compatibles con los objetivos y aspiraciones de la comunidad, modificándolos y enriqueciéndolos con informaciones y datos de la comunidad.

Ese trabajo comienza con consultas a los grupos comunitarios, entrevistas y reuniones para informarse de los problemas, y sus posibles soluciones.

MOBRAL, con la anuencia de las intendencias municipales, moviliza a la comunidad y a las entidades locales, propiciando la formación a la comunidad y a las entidades locales, propiciando la formación de grupos y la cooperación para el planeamiento y ejecución de las actividades prioritarias. De esta manera, se crean mecanismos adecuados para estimular la participación activa de la población (principalmente la más necesitada) en programas concretos de desarrollo. En las reuniones llevadas son formados los grupos de acción comunitaria (GAC) responsables por el planeamiento de las acciones los grupos de acción local (GAL) responsables de la ejecución de las mismas. Estos grupos se componen de miembros de las comunidades que asumen la responsabilidad de llevar a cabo la propuesta de trabajo. MOBRAL cuenta con un correo directo a través del cual

se relaciona con los grupos y, dentro de lo posible, retroalimenta a estos grupos con material de apoyo. Desde su implantación, en 1975, el programa diversificado de acción comunitaria atendió a 350 municipios, formando 1,187 grupos de acción, en los cuales participan 213,371 personas.

G) Programa de educación comunitaria para la salud (PES)

El objetivo básico de este programa es propiciar mejores condiciones de salud y sanidad con un trabajo que motive y oriente a las poblaciones en las actividades y procedimientos, de acuerdo con las posibilidades que haya en su medio. Para ello, el programa de educación sanitaria para la salud utiliza las siguientes estrategias:

1. –Localización de los principales problemas de salud de la comunidad;
2. –Discusión de estos problemas y búsqueda de soluciones simples y viables;
3. –Transmisión de informaciones sobre temas de salud para la búsqueda de alternativas;
4. –Motivación de los participantes para realizar experiencias individuales y familiares que representen una nueva actitud en relación con la preservación de la salud;
5. –Motivación de los participantes para su organización grupal en la ejecución de obras y campañas sanitarias de carácter comunitario;
6. –Motivación de la comunidad, entidades y autoridades locales para que aúnen sus esfuerzos en la mejoría de las condiciones de salud y sanidad. Se están estudiando posibles alternativas de trabajo para zonas urbanas, que posibilitarán el alcance de los objetivos del programa de educación comunitaria para la salud. Entre dichas alternativas surgen la formación de grupos de madres y promoción de cursos para padres y madres, donde se enfatizará la información sobre salud, principalmente en lo que se refiere a la acción maternoinfantil; la formación de grupos comunitarios en *favelas* y barrios populares, aprovechando, cuando existieren, las asociaciones y comisiones de habitantes; la coordinación de trabajo con organizaciones asistenciales y religiosas que actúan en ese campo, y finalmente la divulgación de informaciones de salud por radio y televisión con 300 emisoras comprometidas.

MOBRAL participa a través de:

1. –La donación de material didáctico para usuarios y monitores;
2. –La capacitación de monitores;
3. –La supervisión y evaluación del programa, y
4. –La liberación de recursos financieros para pago de los monitores.

A la intendencia le corresponde ofrecer apoyo legal y material humano. El programa de educación comunitaria para la salud ha sido implantado en 1,252 municipios, en los cuales fueron comprometidos 1,867,282 participantes, con un porcentaje de evasión del 16%. Fueron organizados 66,349 grupos, lo que demuestra claramente la receptividad encontrada por el programa.

H) La campaña "Deporte para todos"

MOBRAL también participó como auxiliar del Departamento de Educación Física y Deportes del Ministerio de Educación y Cultura, bajo cuya orientación trabajó en una campaña que tiene características esencialmente municipalistas MOBRAL le correspondió la movilización de voluntarios y entidades, el entrenamiento y la divulgación a nivel nacional a través del subsistema de supervisión global. Su programación fue formulada dentro de una perspectiva de "deporte de masas". El objetivo final de la campaña fue el de dar conciencia al pueblo brasileño del valor de la recreación deportiva, lo que significó para MOBRAL integrar estas actividades con otras de naturaleza sociocultural, buscando un equilibrio apropiado. Es de notar que las comisiones municipales de MOBRAL, por iniciativa propia, ya estaban desarrollando actividades deportivas, tales como campeonatos, concursos, etc. Para dar una idea de los resultados basta decir que, solamente en 1978, participaron en los eventos nacionales cerca de 2,600,000 personas.

I) Tecnología de la escasez

El objetivo de este programa es traducir en procesos educativos no formales la tecnología de la escasez creada por la cultura popular brasileña en una perspectiva de educación para el desarrollo, lo que contribuye a la mejoría de las condiciones de los usuarios de MOBRAL, que se localizan en la zona rural y en las áreas periféricas de los grandes centros urbanos. Se trata de desmarginalizar las técnicas populares y dinamizar su producción. Estas técnicas tratadas convenientemente y difundidas ampliamente, podrán actuar efectivamente sobre los niveles de vida de las comunidades que las crearon. Su área de alcance abarca una amplia gama de campos, desde la vivienda hasta la salud; desde la alimentación hasta el cultivo de suelos y animales. En 1978 fueron impresos 6 fascículos, con 100,000 ejemplares cada uno.

J) Educación del consumidor

Actualmente, MOBRAL está proyectando un nuevo programa, el de educa-

ción del consumidor, cuyo objetivo es contribuir a la minimización de las consecuencias de la crisis energética. La población precisa tomar conciencia del problema, ser reeducada para una nueva forma de vida, entrenada para modalidades no convencionales de obtención y uso de la energía y estimulada para encontrar nuevas soluciones, o para valorizar las antiguas, que adquirirán un nuevo sentido en el presente.

En la crisis actual, las primeras medidas a tomar son controlar el consumo y combatir el desperdicio. En una segunda etapa, el uso de las fuentes energéticas más escasas será sustituido por formas más abundantes y renovables de energía.

MOBRAL, instrumento ágil, flexible y de gran penetración territorial, debe estar en el frente, colaborando con el país para buscar esos nuevos caminos. En las actividades comunitarias es fácil aliar la teoría con la práctica: los grupos de acción comunitaria y el programa de acción comunitaria, los monitores del programa de educación comunitaria para la salud, etc., son estimulados para desarrollar actividades que disminuyan el desperdicio.

En lo que respecta a la sustitución de fuentes energéticas escasas y caras por otras más baratas y abundantes, cabe decir que en este punto los programas de MOBRAL adquirieron especial importancia, dado que se han enriquecido con las manifestaciones culturales del pueblo. La sabiduría popular, captada por los programas cultura, de tecnología de la escasez y de educación comunitaria para el trabajo, alimentarán constantemente esa línea que procura multiplicar sus beneficios, por la divulgación, promoción y capacitación en nuevas técnicas y prácticas. Otro punto importante es el incentivo a la producción de materias primas para esas sustituciones: la plantación de árboles de crecimiento rápido y poder calorífico elevado y la elaboración eficiente de carbón vegetal. MOBRAL podrá coadyuvar en la fabricación de equipos que faciliten las sustituciones: fogones y hornos de leña, molinos de viento, de agua, turbinas, molinos hidráulicos y de tracción animal.

Con el tiempo, y con la ayuda popular, serán descubiertos residuos hoy despreciados que pueden ser muy bien aprovechados: cáscaras de cereales, frutas, cenizas que sirven para fabricar jabón (de cáscara de café, por ejemplo) y para sustituir detergentes y dentríficos. Hay un admirable mundo a ser descubierto y redescubierto. Quizá regresemos a muchas prácticas del pasado, y no hay nada intrínsecamente malo en ello. En Brasil ya coexisten pasado, presente y futuro, gracias a la diversidad de este continente.

Los contenidos y actividades de este programa, presentes en gran parte de los otros programas de MOBRAL, serán divulgados tanto a través del material didáctico como de la programación de radio y televisión.

IV. CONCLUSION

Como se observa, la gama de oportunidades educacionales es tan variada que resulta difícil analizar el programa de alfabetización aisladamente. En MOBRAL, la alfabetización es muy importante, pero sólo como un paso en el camino de la educación permanente.

Aun dentro de esa perspectiva, es de destacar la importancia que MOBRAL concede al uso adecuado de las tecnologías educacionales dentro del contexto sociocultural de los usuarios. Esta práctica da validez a todo el trabajo de MOBRAL en el área de la investigación y aplicación de tecnologías educacionales más apropiadas a sus programas masivos.

Al aplicar las tecnologías educacionales en sus programas, MOBRAL busca mantener una coherencia con sus propios principios, objetivos y filosofía, considerando la renovación permanente y la recreación metodológica como los postulados básicos de su acción educativa.

Por otra parte, la propia diversidad social y cultural del país exige que la institución reformule continuamente sus métodos de trabajo, diversificando sus instrumentos de acción para respetar y observar las manifestaciones locales. MOBRAL utiliza, entonces tanto las tecnologías más avanzadas como las más tradicionales. Emplea la radio, la televisión, *cassettes,* sistemas audiovisuales y otros. El uso de tecnologías más rudimentarias es también estimulado y, en el campo, se encuentran una serie de innovaciones destinadas a dinamizar las actividades educativas. Es el caso de las "láminas" hechas con cartulina y papel metálico, de los periódicos murales de esteras de junco, del uso de la literatura popular y de las láminas que son incorporadas al proceso de aprendizaje, a partir de los recursos e intereses de las propias comunidades. Estos recursos y técnicas son concebidos en una línea "generadora", o sea, se piensa que tanto los contenidos como su forma de presentación estimularán el pensamiento crítico y reflexivo de los grupos que los utilizan.

En lo que se refiere a la educación en las áreas periféricas urbanas, cabe observar que MOBRAL se torna cada vez más sensible al proceso de "ensanchamiento" de los grandes centros urbanos. A partir de 1976, al formular las directivas y estrategias anuales de la institución, se preconizaron propuestas alternativas para la asistencia de esos sectores de la población.

Fueron realizados algunos encuentros de comisiones municipales y de áreas metropolitanas en los que se contó con la participación de intendentes y secretarios que posibilitaron una evaluación objetiva de los programas de MOBRAL en *favelas* y áreas periféricas. Por otra parte, la flexibilidad de la institución per-

mitió que cada uno de los municipios convocados elaborase, a través de sus comunidades, una estrategia de acción para acelerar la erradicación del analfabetismo e implantar la educación continua de adolescentes y adultos.

Finalmente, es importante destacar que la acción de MOBRAL se encuentra comprometida principalmente con los sectores más pobres de la sociedad brasileña. Y que, al implantar cada uno de estos programas, proyectos o actividades, se busca hacerlo de una forma educativa, es decir, a partir de los intereses propios de esos grupos, poblaciones y comunidades, y procurando simultáneamente abrir mayores espacios para su participación efectiva en la construcción de la sociedad.

AUTODIDACTISMO SOLIDARIO: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACION DE ADULTOS EN EL VALLE DEL MEZQUITAL (MEXICO)

Salvador García Angulo

I. ANTECEDENTES

A) Trabajo preparatorio

En los años 1972-1973, un grupo de profesionales que trabajabamos en el Departamento de Promoción Social del Instituto Nacional para el Desarrollo de la Comunidad Rural y de la Vivienda Popular (INDECO) formamos el núcleo inicial de lo que sería CEDEPAS (Central para el Desarrollo y Participación Social), a partir de la inquietud común de lograr una mayor participación activa de los campesinos en los programas de desarrollo.

Este grupo, constituido en asociación civil, presentó en 1974, un proyecto de desarrollo de comunidades rurales al Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE). El proyecto fue aprobado inicialmente y suspendido en el último momento, durante el primer cursillo de capacitación de promotores. Cuando sucedió esto, CEMPAE propuso a CEDEPAS la elaboración de textos para la primaria intensiva para adultos (PRIAD).

Desde abril de 1974 hasta agosto de 1975, el grupo estuvo trabajando en CEMPAE, en tres etapas:

1. –Diseño curricular.
2. –Elaboración de textos.
3. –Modelo metodológico.

Para el diseño curricular se tomó como base la experiencia que el grupo tenía en promoción rural, suburbana y sindical, así como una investigación de campo sobre necesidades sentidas, realizada por muestreo en toda la República. Con base en esto se elaboró un cuadro básico de 18 necesidades sentidas, en torno a las cuales se agruparían los conocimientos de las cuatro áreas de aprendi-

zaje: español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. Para seleccionar los contenidos curriculares nos planteamos esta pregunta: ¿Qué elementos de ciencias naturales, sociales, español, matemáticas, debe manejar el adulto obrero, campesino, poblador, para comprender y modificar la realidad en que vive?

En esta etapa se logró romper el currículum de tipo academicista que se pretendía implantar en la educación de adultos por medio de una simple adaptación de los textos de la primaria infantil.

En la etapa de redacción de textos se formaron equipos para cada una de las áreas. Como no se nos permitió seleccionar a los integrantes de los equipos, sino que fueron maestros comisionados por la Secretaría de Educación Pública, los textos resultantes dejaron mucho que desear, principalmente en dos aspectos:

a) El tratamiento que se dio a los temas propuestos en el diseño curricular fue, de nuevo, academicista, por la falta de experiencias vitales en el campo por parte de la mayoría de los integrantes de los equipos.
b) En cuanto al código de comunicación de los textos, no se logró que fuera el mismo que manejan el obrero y el campesino: concreto, con muchas imágenes, parábolas, comparaciones. No se aprobó una propuesta de formar una comisión "traductora", formada por obreros y campesinos.

El modelo metodológico que se propuso para el aprendizaje partía de la selección y análisis de alguna de las 18 necesidades del cuadro básico, por parte del grupo autodidacta en la comunidad. De esta manera, se pretendía lograr que un problema real y concreto de la comunidad fuera el núcleo globalizador de los conocimientos sectorizados en las cuatro áreas. El modelo incluía, en su instrumentación: fichas de análisis, textos integradores y referencias a las lecciones de los libros de texto en cuatro áreas, para cada una de las 18 necesidades del cuadro básico. Este modelo metodológico no fue aprobado en CEMPAE, aunque algunos elementos quedaran incluidos en el auxiliar didáctico.[1]

El equipo de CEDEPAS se retiró de CEMPAE en agosto de 1975 y una parte del mismo se trasladó al Valle del Mezquital a iniciar una experiencia de campo.

B) El Valle del Mezquital

El valle, que está a dos horas de la ciudad de México, es una zona árida, se-

[1] En este Auxiliar Didáctico, que no fue distribuido a nivel nacional, se incluían sugerencias sobre el análisis de necesidades sentidas, en cuatro pasos: a) descripción del problema; b) causas; c) consecuencias; d) posibles soluciones.

mejante por sus características físicas y climatológicas a los grandes desiertos del norte del país. La Sierra Madre Oriental opone un obstáculo casi infranqueable a los vientos húmedos del Golfo de México, de suerte que la precipitación pluvial promedio es de apenas 300 mm al año, haciendo harto problemática la agricultura de temporal. En pocas regiones del país se ve tan claramente la marginación de los grupos indígenas. Ya desde la época precortesiana se manifiesta la dominación azteca sobre los otomíes, en los nombres de las poblaciones más importantes del valle: Zimapán, Ixmiquilpan, Huichapan, Chapantongo, Alfajayucan, Actopan, son toponímicos de la lengua náhuatl, mientras las pequeñas comunidades conservan nombres otomíes: Naxthey, Cantamayé, Dexthí, Xothé, Nequetejé.

Durante la Colonia hubo una lucha constante de los pueblos indígenas por conservar sus tierras contra la invasión de los latifundios españoles y criollos. Un ejemplo de esto es la hacienda de Golondrinas, en continuo conflicto con los pueblos indígenas de Alfajayucan.

En la actualidad, se manifiestan nuevas formas de invasión, entre las que se encuentran:

1.–El capitalismo mercantil, presente en la compra de materias primas y artesanías de la región, y en la venta de productos básicos.

2.–El capitalismo financiero. Con la introducción del agua de riego (aguas negras procedentes de la ciudad de México) se inicia el desarrollo de las fuerzas productivas, principalmente en los siguientes aspectos:

a) Desarrollo de la infraestructura: canales, presas, caminos, luz eléctrica.
b) Cambio de medios de trabajo tradicionales por maquinaria moderna, nuevos empleos, insumos y medios de transporte motorizados.
c) Especialización de la fuerza de trabajo: tractoristas, choferes, canaleros, operadores de diversas máquinas, administradores. Esta posibilidad física y económica se abrió gracias al aumento del volumen de aguas negras de la ciudad de México, a su relativa cercanía y a la infraestructura previa (el Gran Canal de Desagüe), que permitieron hacer llegar el agua de riego con relativo bajo costo. Con el desarrollo de las fuerzas productivas, el Valle del Mezquital se convierte en una zona rentable para la inversión capitalista.[2]

El capitalismo financiero, representado por el Banco Rural o por inversionistas particulares, entra a las zonas de riego como patrón, reduciendo al ejida-

[2] Véase José Cisneros: "Caracterización del valle" *(mimeo)*.

tario a ser un simple asalariado del Banco o un peón de su propia tierra, aunque los términos legales lo disfracen en otras formas, pseudo-asociativas.

Estos cambios en las relaciones económicas traen consigo profundas transformaciones en el ámbito cultural: el abandono de la lengua otomí,[3] del trabajo artesanal, de la música tradicional; la disminución del sentido comunitario: faenas, fiestas religiosas; la adopción de valores ideológicos del capitalismo: sentido del lucro y de la acumulación, el trabajo asalariado y así sucesivamente. Sin pretender hacer del Valle del Mezquital una isla impenetrable a la invasión económica y cultural, fue desde el inicio una idea motriz del equipo respetar y rescatar los valores culturales del pueblo otomí e integrarlos a las nuevas realidades socioeconómicas. El método fue la interacción dialéctica entre el equipo promotor y los grupos promovidos; un ejemplo concreto se puede ver en las soluciones verdaderamente originales que dieron los grupos autodidactas al problema de la organización del consumo en las comunidades, en las que se integran de modo admirable los valores de la cultura otomí y sus propias formas organizativas, y que llegan a configurar un nuevo tipo de cooperativismo, más abierto y con mayor trascendencia hacia el cambio global.

Finalmente, la explotación económica, la dominación política y la enajenación ideológica de los otomíes del valle repercute en lo que se llama comúnmente "atraso cultural", y que definiremos con mayor propiedad como carencia de la comunicación escrita y del manejo expedito de las matemáticas (analfabetismo). La lengua otomí no conoce la escritura: los pocos textos que existen, casi todos relgiosos, toman prestado el alfabeto español con algunas modificaciones, y son en cierta forma inútiles, pues el otomí monolingüe es normalmente analfabeta.

En cuanto a las matemáticas, se sabe que los pueblos precortesianos empleaban el ábaco y realizaban operaciones aritméticas con mayor rapidez que los españoles, y que estas habilidades desaparecieron aplastadas por la dominación cultural española, como tantos otros elementos de la cultura indígena.

En la actualidad, el índice de analfabetismo en el Valle es aproximadamente el doble del nacional, con diferencias marcadas entre un 60% en el norte (cardonal) hasta un 20%, semejante al nacional, en el sur (zona de riego antiguo más cercana a la ciudad de México, y con industrias de cemento, termoeléctrica y refinería de petróleo).

[3] En Cardonal y otros lugares, los padres se niegan a enseñar el otomí a sus hijos. En Chapantongo decía un campesino: "Cuando yo era niño oía hablar el otomí; ahora ya nadie lo habla".

C) Inicio del proyecto de campo

A partir de septiembre de 1975, se iniciaron las experiencias de campo patrocinadas por el Centro de Educación de Adultos (CEDA). En octubre, noviembre y diciembre realizamos en el CEDA un curso de capacitación de promotores bilingües, contratados por la Secretaría de Educación Pública para prestar sus servicios en escuelas primarias de pequeñas comunidades. Una parte de la capacitación tendía a lograr que fueran promotores y asesores de círculos de primaria abierta para adultos.

Al no lograr resultados (ver dificultades y fallas, parte 5a.) se solicitaron promotores comisionados al CEDA, para trabajar directamente y a tiempo completo en la promoción y asesoría de grupos autodidactas. Fundamentados en la ley de Educación de Adultos, del 15 de diciembre de 1975, y auxiliados con los nuevos libros de texto, que aparecieron impresos en los primeros meses de 1976, empezamos a organizar círculos de estudio.

El procedimiento de promoción más común era el siguiente:

1. –Visita del promotor a las autoridades de la comunidad.

2.–Reunión de una asamblea de la comunidad, para información y motivación.

3.–Inscripción de los interesados.

4.–Selección de lugar, día y hora de reuniones, por parte de los propios inscritos.

5.–Dotación de libros de texto y auxiliares.

6.–Elaboración de apoyos audiovisuales: carteles, guiones de teatro guiñol, un sonorama de información y motivación y programas de radio.

La respuesta inicial fue muy alentadora: en todas las comunidades había interés, y se inscribían de 20 a 30 personas en promedio. Descubrimos que la motivación más fuerte no era la obtención de un certificado de primaria, sino un vago "prepararse" para vivir mejor y, más específicamente, la necesidad de manejar matemáticas básicas en la vida cotidiana, especialmente en las transacciones comerciales. En pocos meses se inscribieron alrededor de 4,000 adultos. En septiembre de 1979 ya había 7,000.

II. PRIMER MODELO METODOLOGICO

A) Análisis de necesidades sentidas

Durante el primer año de la experiencia (1976) se aplicó el modelo metodo-

lógico elaborado por el equipo durante su estancia en CEMPAE. En los primeros meses, al mismo tiempo que se realizaba la campaña de promoción de grupos, se hizo un ajuste del cuadro básico de necesidades sentidas, eliminando las de carácter urbano, y se completó el modelo con dos ediciones del "Manual del Coordinador". En estos manuales se hizo una adaptación de lenguaje y se añadieron las referencias a los materiales audiovisuales disponibles en el CEDA.

El cuadro básico quedó en la siguiente forma:

1.–Carestía.
2.–Falta de fuentes de trabajo.
3.–Bajos sueldos.
4.–Violación de derechos.
5.–Falta de capacitación para el trabajo.
6.–Baja productividad.
7.–Falta de medios de producción.
8.–Problemas agrarios.
9.–Problemas de comercialización.
10.–Falta de organización.
11.–Problemas de educación.
12.–Problemas de nutrición.
13.–Problemas de salud.
14.–Problemas conyugales.
15.–Problemas familiares.

Para la evaluación del aprendizaje en cada grupo autodidacta se elaboraron, con la ayuda de asesores voluntarios del Centro Interregional de Estudios Superiores de Tula, fichas de comprobación de avance para las cuatro áreas en su primera parte. Las fichas, una por cada lección, contenían una serie de proposiciones que debían marcarse "correcto" o "incorrecto" en dos columnas correspondientes. Al extremo derecho la ficha contenía una solapa con perforaciones, para doblarse sobre las columnas y comprobar así las respuestas. Después de un cursillo de capacitación para promotores y coordinadores, se empezó a trabajar en los grupos. Inmediatamente se detectaron serias deficiencias, tanto en los instrumentos, como en el modelo mismo:

1.–Las fichas de análisis eran demasiado pesadas, con muchas preguntas.

2.–Los textos integradores, al presentar la problemática global, a nivel nacional separaban al grupo de su realidad vivencial, y le hacían perder interés. Además, se vio que no se trataba de presentar una síntesis al grupo, sino de que éste adquiriera la capacidad de sintetizar.

3.–Las referencias a los textos no funcionaban, pues el tratamiento que se dio a los temas o lecciones era de tipo académico. Es decir, en los libros de texto sí se trataban los temas relacionados con el problema existencial, pero en forma de pura erudición sin utilidad para comprender y atacar el problema sentido.

4.–En las lecciones que seguían a la primera se perdía de vista por completo el problema que se había discutido al principio y se retornaba al aprendizaje académico.

5.–Finalmente, se descubrió que el análisis de necesidades sentidas no era en sí mismo una necesidad sentida, o sea que a los grupos principiantes no les interesaba inicialmente discutir los problemas de la comunidad. Tres expresiones típicas que recogimos en los grupos en esta etapa nos lo demuestran: "No perdamos el tiempo en discusiones, vamos a estudiar", "Aquí venimos a aprender, no a discutir", "Los problemas no se resuelven discutiéndolos".

La conclusión a la que llegamos en esta etapa fue que nuestro modelo pecaba de intelectualismo al pretender imponer un rígido orden lógico: primero analizar la situación, después capacitarnos, después actuar, cuando la gente del campo, no deformada por procesos escolares, está acostumbrada a un orden dialéctico en el que se empieza a veces por actuar, pues sólo la acción va a descubrir la necesidad de analizar, investigar, capacitarse. A veces, de un tema de estudios surge la inquietud de investigar y organizar una actividad; a veces de la investigación de la realidad brota la necesidad de capacitarse y actuar.

En cuanto a las fichas de comprobación de avance, aunque fueron muy útiles para hacer sentir seguridad al grupo en su aprendizaje, en realidad no eran verdaderos instrumentos de autoevaluación, como los llamábamos. El que decidía en último término si alguien contestaba bien o mal no era el propio autodidacta o el grupo, sino que era siempre el "maestro" quien daba la última palabra: un maestro que no podía estar presente físicamente, pero que se hacía presente en la hoja de evaluación y a través de ella seguía manteniendo la dependencia y, por tanto, la inseguridad del grupo en sí mismo.

Estas deficiencias, que sólo la práctica podía manifestar, nos hicieron dejar el modelo que habíamos diseñado, entrando en una etapa de experimentación libre, de la que fuimos recogiendo elementos para el segundo modelo. Sin embargo, la división entre los dos modelos no es tajante, pues por una parte se conservan algunos elementos del primero hasta la forma, y por otra, desde el principio hubo ciertos elementos del segundo modelo, como por ejemplo los intercambios de experiencias.

III. SEGUNDO MODELO METODOLOGICO AUTODIDACTISMO SOLIDARIO

A) Algunos elementos de marco teórico

Todo hombre tiene la capacidad innata de desarrollarse a sí mismo, si encuenta las condiciones necesarias. El *"Nil cognitum quin praecognitum"*[4] de los antiguos romanos, encuentra su eco en Galileo: "Nada puedes enseñarle a un hombre, sólo puedes ayudarlo a que lo descubra dentro de sí mismo" y en la moderna crítica freireana a la "educación bancaria", de depósitos de conocimientos estamos en contra del modelo vertical de educación: Maestro (el que sabe) sobre alumnos (los que no saben).[5]

Buscamos, por esto, un método que hiciera funcionar al máximo la potencialidad autoeducadora del educando. Vimos una oportunidad en los sistemas abiertos que fomentan el autodidactismo. Sin embargo, la enseñanza programada, importación de los países industrializados, peca de individualismo, no supera el academicismo y está contaminada por el conductismo: pedagogía del imperialismo que forma hombres que se adaptan a la sociedad existente, en vez de hombres que tengan la capacidad de transformarla.

Luchamos contra el academicismo, deformación de la educación que esteriliza el aprendizaje, separándolo de la función transformadora. Por medio de ésta, fomentamos la tendencia innata del campesino a comprobar experimentalmente todo aprendizaje.

En una reunión de intercambio de los grupos de cardonal, buscando un método de auto-evaluación, nos cuestionamos así: ¿Cómo podemos darnos cuenta si entendimos o no alguna lección? Esperábamos esta respuesta: "haciendo pruebas o exámenes unos a otros". La respuesta de una campesina fue mucho más lejos: "Poniendo en práctica lo que aprendimos, si da resultado quiere decir que sí entendimos". Esta respuesta es todavía un reto no resuelto por el equipo: no tenemos aún instrumentos para una autoevaluación experimental.

Postulamos la necesidad de fomentar la solidaridad para llegar a la conciencia y a la organización popular. Por esta razón, impulsamos desde el principio la formación de grupos autodidactas cuya práctica de estudio en común y acti-

[4] "Nada conocemos que no hayamos conocido antes".

[5] Gramsci afirma que en la moderna concepción de la teoría y la práctica pedagógica "La relación entre el maestro y el alumno es una relación activa, de vínculos recíprocos, y por lo tanto cada maestro es siempre un alumno y cada alumno un maestro" (Il Materialismo Stórico e la Filosofia di Benedetto Croce.

vidades organizadas en servicio a la comunidad les hicieron avanzar en un proceso de solidarización, paralelo al de concientización.

Como equipo promotor, formado esencialmente por intelectuales, concebimos nuestra relación con los grupos populares a la manera gramsciana, es decir, como intelectuales orgánicos, capaces de valorizar la creatividad popular, de asumir y sistematizar sus experiencias inéditas, no como el intelectual inorgánico de la escuela tradicional "en la cual el conocimiento se presenta como algo definitivo, apodícticamente indiscutible (Gramsci, Suarito, Giovani). En cambio, el intelectual orgánico se muestra abierto al "espíritu popular creativo, en el cual las masas se toman como una fuente de la cual obtener orientaciones culturales y de lucha más que como sujetos a indoctrinar a la sombra de las finalidades educativas de la burguesía" (Broccoli).

Contra el determinismo absoluto de algunos teóricos "más marxistas que Marx" pensamos que, si bien la estructura económica tiene una influencia fundamental en la superestructura ideológica y, por lo tanto, en la educación, se da también una relación inversa, según la cual la educación puede ser el catalizador de cambios fundamentales en lo económico y en lo político.[6]

B) Explicación del término

El autodidactismo, en el modelo, no se entiende en sentido individual: "Yo aprendo sin ayuda de otros", sino en sentido solidario: "Nosotros, el grupo, aprendemos sin necesidad de un maestro." Tampoco se limita al sentido tradicional, de adquisición de conocimientos; incluye la puesta en práctica. Por eso, el modelo incluye la autoinvestigación, la autoprogramación, el autofinanciamiento y la autocomunicación. No hay educación sin praxis, como dice Paulo Freire. Tratando de dar a esto una definición positiva, diríamos que el autodidactismo solidario es un proceso en el que, a partir de un grupo inicial de estudio, reflexión y acción, las comunidades van avanzando en conciencia crítica y solidaria hasta llegar a la organización social y económica. Como todo modelo, no es una realidad acabada en todos sus aspectos. En ninguna comunidad del Valle se podrían encontrar todos los elementos que describimos como parte

[6] Carlos Marx: Tercera tesis sobre Feuerbach: "La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación y, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias son transformadas precisamente por los hombres, y que el propio educador necesita ser educado."

del modelo. Aún no constituye un sistema. Faltan elementos, se sienten carencias, no se descubre aún la ligazón orgánica entre los elementos. Sin embargo, los resultados obtenidos son prometedores, y animan a continuar la sistematización de las experiencias.

C) Elementos del modelo

1.–*Autoenseñanza:* Contra el mito de que sólo podemos aprender de un maestro o de un libro, se sostiene en el modelo que los campesinos pueden aprender unos de otros. No existe un ignorante absoluto, ni un sabio absoluto. Todos tenemos experiencias propias, diferentes de las de los demás, y de ellas hemos aprendido. La ignorancia, como la ciencia, son relativas. Un campesino analfabeta posiblemente no sepa mucho de geometría, derecho, historia, pero distingue y nombra las plantas mucho mejor que un arquitecto.

Un compañero de trabajo, con licenciatura universitaria, en un esfuerzo por integrarse a los campesinos, participó en una "faena": la construcción de un camino. Los campesinos se reían de él al ver su poca destreza en el manejo del pico y la pala. Esto, sin embargo, rompió el mito de la división entre hombres "que saben" y hombres "que no saben"; con el mito se "rompió el hielo" y se estableció una relación más humana entre el licenciado y los campesinos. Parte de este mito es la identificación común entre "analfabeta" e "ignorante". El analfabeta es una persona que carece de un instrumento de acceso a una de las formas de aprender: el texto escrito. Esto obviamente limita sus posibilidades de aprendizaje, pero no lo convierte en un ignorante.

Para la autoenseñanza, se practica la puesta en común de conocimientos, habilidades, opiniones. En esta puesta en común pueden participar los analfabetas, junto con los estudiantes de primaria. En las guías de estudio que elaboramos se lleva a cabo la puesta en común con preguntas como éstas:

–¿Qué sabemos sobre este tema?

–¿Qué experiencias tenemos?

–¿Qué pensamos sobre esto?

–Platiquemos lo que sabemos acerca de este tema antes de estudiar la lección.

2.–*Autoasesoría:* Cuando un grupo de campesinos estudia un texto, o lee un folleto, comúnmente tiene dificultades de comprensión, por varias razones.

a) El vocabulario del recién alfabetizado es muy reducido: 500-700 palabras, de las veintitantas mil que forman la lengua española.
b) El código de comunicación campesina. Casi todos los libros y folletos

están escritos en un lenguaje urbano, abstracto, sin imágenes y comparaciones. Es común el uso de términos especializados, a veces sin razón suficiente. ¿Por qué decir "aspersión foliar", si sencillamente se puede decir "rociar las hojas"? No cabe duda que este tipo de lenguaje se utiliza, consciente o inconscientemente, como instrumento de dominación sobre las masas "ignorantes".

En nuestro modelo, aunque se utilizan vocabularios (que consideramos un asesor de bolsillo, siempre disponible y a la mano), se fomenta al máximo la autoasesoría grupal. Lo que no entiende alguien del grupo, puede entenderlo otro: "Podemos explicarnos unos a otros las palabras difíciles." La experiencia que se ha tenido hasta ahora demuestra que todas las dificultades de comprensión pueden ser resueltas por los mismos estudiantes cuando llegan al segundo nivel de autoasesoría: el de reuniones de intercambio de zona.

En la zona de Tula-Tepeji, durante una reunión de intercambio, se presentaron y resolvieron satisfactoriamente varias dificultades de comprensión de la lección de Ciencias Sociales sobre las leyes laborales. Se presentó el hecho de un compañero albañil que se había caído de un andamio y estaba hospitalizado. Allí mismo se hizo una colecta para ayudar a la familia del compañero mientras se obtenía la indemnización. En una asesoría tradicional de asesor a estudiantes se hubiera resuelto el problema de comprensión exclusivamente.

En las guías de estudio se fomenta la autoasesoría con preguntas como éstas:

—¿Qué quiere decir la palabra presupuesto?

—¿Qué quiere decir el dibujo de la página tal?

—Si ninguno del grupo sabe, busquemos en el vocabulario, preguntemos al asesor en su visita al grupo, escribamos al programa de radio, o preguntemos a los demás grupos en la próxima reunión de intercambio.

3.—*Autoevaluación grupal.* El grupo autodidacta tiene la capacidad de evaluar el aprendizaje de cada uno de sus miembros. Esto fue una de las experiencias recogidas durante la etapa de libre experimentación. Los grupos sentían una gran necesidad de comprobar su aprendizaje. Como no había maestro que les hiciera examen y les asignara calificaciones, algunos grupos empezaron a elaborar cuestionarios de evaluación de aprendizaje, y se sugirió el siguiente mecanismo de aplicación:

a) Un compañero del grupo lee la primera pregunta a su vecino.
b) Este contesta la pregunta.
c) El grupo evalúa si se contestó bien.
d) Se continúa con las siguientes preguntas en forma rotativa.

La autoevaluación grupal es algo difícil de aceptar al principio, especialmente para los líderes del grupo, poco acostumbrados a ser criticados. Poco a poco, sin embargo, van descubriendo que la crítica es una ayuda, y la aceptan paulatinamente. De esta manera se ha descubierto un instrumento valioso para el entrenamiento en la disciplina grupal y la autocrítica práctica esencial en una organización democrática.

Autoplaneación de actividades. En los modelos tradicionales, el maestro asigna tareas o actividades para reforzar el aprendizaje. En nuestro modelo, sostenemos que el grupo no sólo tiene la capacidad de autoasignarse actividades, sino que esto es esencial en una concepción que considera a la educación un medio para la organización. La experiencia nos hace ver que así se evita el defecto común de asignar actividades puramente académicas, intrascendentes o francamente inútiles. Las actividades ideadas y organizadas por los mismos campesinos llevan consigo una transformación objetiva de la realidad que los rodea, sea en el campo de las ciencias naturales, sea en el de las ciencias sociales. Por otra parte, planear, organizar y evaluar actividades sencillas es un excelente entrenamiento para la programación, dentro de la organización popular económica o social.

Finalmente, es en las actividades, casi siempre orientadas como un servicio a la comunidad, donde se desarrolla la solidaridad como una práctica y no como un simple concepto.

Esta parte del modelo, referente al aprendizaje, se puede resumir en el siguiente cuadro comparativo del sistema escolar tradicional con nuestro modelo.

FUNCIONES DEL MAESTRO	FUNCIONES DEL GRUPO AUTODIDACTA
1.—El maestro ENSEÑA conocimientos.	1.—El grupo PONE EN COMUN, ideas y conocimientos.
2.—El maestro EXPLICA textos.	2.—El grupo ASESORA a cada uno de sus miembros.
3.—El maestro EXAMINA y califica.	3.—El grupo EVALUA a cada estudiante.
4.—El maestro ASIGNA tareas y actividades de reforzamiento.	4.—El grupo ORGANIZA actividades de transformación de la realidad.

Autoinvestigación. El modelo tradicional de investigación es vertical: un sujeto investigador, generalmente universitario, frente al (¿o encima del?) in-

vestigado, quien se ve reducido a simple objeto de la investigación. Este modelo es muy conocido en el Valle del Mezquital, quizá la zona marginal más investigada de la República, por estar a escasas dos horas de la capital. No hay universidad capitalina que no aproveche esta oportunidad. Se dice que la familia otomí promedio consta de un padre, una madre, un abuelo, seis hijos y un antropólogo... Lo cierto es que las numerosas investigaciones, tesis, encuestas, están guardadas en los archivos capitalinos, mientras los campesinos del Valle ni las conocen ni las aprovechan.

En nuestro modelo se pretende que el campesino sea el sujeto de su propia investigación. El papel del agente externo es proporcionar la herramienta de investigación y asesorar en la interpretación de los datos obtenidos. Hubo en el CEDA un primer modelo de autoinvestigación, propuesto por el INCA y aplicado en la comunidad de Maguey Blanco. En el programa de Educación Básica, se ha experimentado un modelo de autoinvestigación más integrado dialécticamente a la capacitación y programación. Para la interpretación de los datos en un contexto global, se ha utilizado la técnica de análisis estructural conocida como "Arbol Social". En éste, se presentan las instancias económicas, política e ideológica de la sociedad en forma de ramas de un gran árbol llamado sistema social. El método utilizado no es expositivo, sino inductivo, según el cual se van armando los elementos de la realidad aportados por los participantes, como pequeñas piezas de un gran mosaico en forma de árbol.

6.—*Autofinanciamiento.* En los programas tradicionales de desarrollo de la comunidad, planeados desde fuera, al plantear empresas económicas de producción o de consumo, es común considerar la necesidad de buscar fuentes de crédito como única alternativa para el financiamiento. El resultado es negativo en la mayoría de los casos porque:

a) Muchas veces hay derroche de los recursos, que el sujeto de crédito ha obtenido sin esfuerzo.
b) Otras veces hay una mala administración, por falta de capacitación.
c) En muchas ocasiones, las condiciones del crédito son muy diferentes en el caso del campesino, que en el caso del comerciante o del industrial sujetos de crédito.

En casos extremos, tras el crédito se esconden mecanismos de sujeción y control de los campesinos, cuyo margen de participación en las decisiones se reduce o elimina totalmente Sin pretender resolver el problema de financiamiento, exclusivamente con recursos propios, se proponen mecanismos en el modelo de autofinanciamiento de actividades económicas de producción y de consumo, como créditos puente o financiamiento inicial, que permiten cierto margen de

negociación frente a créditos externos y, finalmente, como medio de capacitación auténtica en la administración correcta de los recursos disponibles.

7.–*Autocomunicación:* El modelo tradicional de comunicación, emisor-receptor, es fuertemente cuestionable desde el punto de vista de la capacitación y organización campesina:

a) Si el emisor es un agente externo (llámese productor, o educador), el modelo vertical descrito crea una dependencia tal, que difícilmente llega la organización a tener vida propia.
b) Si el emisor es exclusivamente el dirigente o líder de la misma organización campesina, provoca en los campesinos receptores una pasividad que se manifiesta en el silencio de las mayorías, tan común en las asambleas ejidales. La concentración de la función "emisor" en el agente externo o en el líder, hace imposible el funcionamiento democrático de toda organización.

En nuestro modelo se busca llevar a cabo una comunicación horizontal, en la que todo emisor sea también receptor, y todo receptor sea emisor y simplemente una retroalimentación, cuyo objetivo es solamente mejorar la eficacia de la comunidad vertical.

IV. LOGROS

A) Cuantitativos

1. *En el Valle*. En 4 años de experiencia, se logró la inscripción de 7,000 estudiantes de introducción y primaria abierta, en casi todos los municipios del valle y en algunas zonas aledañas. La atención del CEDA a los inscritos se da en dos niveles:

a) *Intensivo.*–Aproximadamente 1,000 estudiantes están siendo atendidos directamente por el CEDA, por medio de los promotores (asesores volantes), que visitan los grupos periódicamente, y por medio de las reuniones de intercambio de experiencias, que se realizan en cada municipio con una periodicidad promedio mensual y semestral para el valle. Estos mil estudiantes forman aproximadamente 40 grupos de introducción y 60 de primaria abierta en unas 60 comunidades de los municipios de Cardona, Ixmiquilpan, Tasquillo, Alfajayucan, Chapantongo, San Salvador, Tlahuelilpan, Tula, Tepeji del Río, Ajacuba y Progreso. La mayor parte de los grupos está en los primeros cinco municipios,

lo que se explica por su mayor cercanía al centro de operación, Ixmiquilpan.

La atención intensiva consiste en proporcionar a los grupos los instrumentos del modelo, los cursillos de capacitación metodológica y extención de las áreas, la evaluación y la sistematización.

b) *Extensivo.*–Los otros 6,000 estudiantes sólo reciben del CEDA el servicio de inscripción, los textos gratuitos y algo de estímulo, animación y asesoría a través del programa de radio.[7] Algunos grupos están siendo asesorados por maestros del sistema federal. No existen datos sobre el funcionamiento, evaluación o retroalimentación de los grupos a este nivel.

2. En Guerrero. En septiembre de 1978, la Dirección de Servicios Sociales de la Universidad de Guerrero solicitó al CEDA un curso de capacitación en métodos de educación de adultos. Durante el año siguiente al curso se organizaron 150 círculos de primaria abierta en todo el estado de Guerrero, asesorados por personal capacitado por el CEDA.

3. En otros estados. A partir de 1978 se han realizado cuatro encuentros de intercambio de experincias de educación de adultos en los que han participado un promedio de 50 promotores que trabajan en los estados de Coahuila, Guerrero, Nuevo León, Guanajuato, Michoacán, México, Puebla Morelos, Veracruz, Oaxaca y Distrito Federal. En estos encuentros se confrontan métodos e instrumentos de trabajo, y varios de los grupos están utilizando materiales producidos por el CEDA. No exidte una retroalimentación del empleo de estos materiales.

B) Cualitativos

En el transcurso de los cuatro años que lleva la experiencia, se han observado, en la mayor parte de los grupos, importantes cambios cualitativos que, no por ser difícilmente medibles, dejan de ser objetivos.

Estos cambios no se limitan además al grupo de estudio, sino que casi siempre trascienden a la comunidad entera, pudiéndose afirmar que los grupos de estudio se constituyen en promotores efectivos de sus comunidades. En algunos casos, las acciones promovidas han involucrado a comunidades en las que no existen grupos de estudio. Ha habido avances en áreas de salud, organización

[7] Este programa ha sido suspendido dos veces, la segunda en forma definitiva en diciembre de 1979, por presión de los intereses económicos del valle.

económica y social, tecnología y comunicación, además de en las metas directamente pretendidas: alfabetización, matemáticas elementales y el aprendizaje de nociones de Ciencias Naturales y Sociales.

1. Salud

a) *Nutrición:* A partir de la aplicación a la realidad del valle de las ciencias naturales en esta subárea de nutrición, se detectó que la principal deficiencia en la alimentación, especialmente la infantil, es la falta de proteínas. Considerando que las fuentes proteínicas comunes; (carne, leche, huevos pescado), están fuera del alcance de la población de bajos ingresos, se inició, a partir de enero de 1979, una serie de cursillos prácticos de preparación de alimentos a base de soya, que no sólo es barata, sino además puede ser cultivada por los campesinos usuarios, logrando así la autonomía en el suministro proteínico.
A partir de estos cursillos se fueron desarrollando otros en los que actuaban como capacitadores los propios estudiantes de primaria abierta. Además, muchos grupos han estado experimentando con nuevos guisos y combinaciones de soya con alimentos tradicionales.

b) *Auto servicios médicos*
Estos se desarrollan sobre todo en comunidades donde no hay centro de salud, en tres niveles de intensidad:

i. Nivel mínimo: primeros auxilios: Después de un cursillo intensivo, los estudiantes quedan capacitados para inyectar y hacer curaciones en caso de accidentes. Generalmente estos servicios se prestan sin ánimo de lucro.
ii. Nivel medio: botiquines: El grupo hace una caja de madera, con puerta, y candado, generalmente de un metro por uno y medio y compra un stock de medicinas básicas, con ahorros del propio grupo o con donativos o préstamos de los fondos de zona. Estas medicinas se venden a toda la comunidad a precio de costo.
iii. Nivel alto: en algunas comunidades se han formado comités de salud con estudiantes de PRIAD, que, además de proporcionar primeros auxilios y proveer el botiquín, se capacitan en rudimentos de medicina comunitaria.

c) *Medicina natural.* En Cardonal y Chapantongo se trabaja en la investigación y clasificación de hierbas medicinales. Ha habido también un

intercambio de plantas medicinales entre las dos zonas. Algunos botiquienes ya cuentan con muestrarios de plantas de la región. Se está haciendo un audiovisual y se busca establecer contacto con el Instituto Mexicano para el Estudio de Plantas Medicinales, para asesoría y retroalimentación.

2. *Organización económica*

a) *Consumo.* A partir de reuniones de intercambio sobre problemas de consumo en las comunidades, se formaron comisiones de investigación y gestiones. El resultado hasta ahora es la compra en común de soya en Guerrero, de frijol a una cooperativa agrícola en Guanajuato, y de azúcar en la UNPASA (Unión Nacional de Productores de Azúcar). Para la obtención de esta última, y debido a los abusos y dificultades que encuentra el consumidor que desea comprarla, los grupos se han unido.

b) *Servicios.* Hasta ahora se han promovido, a partir de los grupos de primaria abierta, cinco molinos colectivos de nixtamal[8] como respuesta a la falta de este servicio en la comunidad, o a los abusos de los propietarios particulares.

c) *Producción.* Aunque hay un grupo que está organizando un taller de confección como cooperativa de producción, la mayor parte de las actividades de los estudiantes de PRIAD en aspectos de producción ha sido en apoyo a la cooperativa de artesanos "La Flor del Valle". Muchos de los integrantes de esta cooperativa son o han sido estudiantes de primaria abierta, y en ella han recibido motivación y orientación para la organización solidaria. Por otra parte existe un fondo revolvente (llamado Banco del Pueblo), que ha servido para diversos financiamientos.

3. *Organización social*

En este sentido, hay experiencias diversas, desde la organización de actividades sencillas, como techar una escuela, plantar árboles y construir lavaderos, hasta actividades complejas, como las del grupo de mujeres de San Nicolás, que realizó una autoinvestigación sobre la falta de agua potable, logró la formación de un comité, lo apoyó en varias gestiones y en la organización del trabajo colectivo y finalmente proporcionó toda la información a la comunidad. Por otra

[8] Nixtamal: masa de maíz para hacer tortillas.

parte, en las comunidades en que hay grupos de primaria abierta, se ha incrementado sensiblemente la participación de la población, especialmente de las mujeres, en las asambleas del pueblo. En actividades de organización social se han rescatado y fomentado los valores comunitarios de la cultura otomí, como en la tradición de las faenas. El mismo estudio en común, con ayuda mutua, es considerado como una tarea colectiva, una especie de "faena intelectual". Estos valores se manifiestan también en la forma como comparten su comida con los demás estudiantes, poniendo todos en común su "itacate"[9] en las reuniones de intercambio, finalmente, con la formación de comisiones de salud, de consumo, de experimentación agrícola, de nutrición, se está caminando hacia formas nuevas de organización comunitaria más democrática y participativa que las tradicionales, en las que la información y el poder de decisión se concentraban en la autoridad formal y en los líderes naturales, cuando no en el cacique local.

4. Tecnología apropiada

En los textos de ciencias naturales, además de nociones elementales de cultivos, riego, fertilizantes, control de erosión, nutrición y cuidado de animales, hay una lección sobre el método científico. Esto, unido a la tendencia pragmática del campesino ha desarrollado varias líneas de experimentación agrícola y pecuaria, en algunos casos con registro, evaluación y confrontación de experiencias.

a) *Hornos forrajeros.*—Como una respuesta a la desnutrición de los animales domésticos, los grupos de Alfajayucan han estado experimentando hornos forrajeros (silos de trinchera) durante los dos últimos ciclos agrícolas. Antes de construir los hornos familiares, todos los grupos se reunieron en Xothé a construir un primer horno forrajero colectivo.
b) *Siembra de soya.*—La soya fue un cultivo desconocido en el valle, hasta el ciclo 1979, cuando se sembraron 50 parcelas experimentales en 8 municipios del valle.
c) *Cultivo intensivo.*—En tres municipios se han iniciado prácticas de cultivo intensivo con el sistema vertical-horizontal, que aprovecha integralmente el riego por goteo, con productividad máxima por unidad de superficie, por lo que se juzga especialmente adaptada a las condiciones

[9] Término de origen náhuatl, que significa comida que se lleva para el camino o el trabajo.

de escasez de agua y tierra en el Valle del Mezquital. Hay además varios ejemplos de huertos colectivos con técnicas tradicionales.

d) *Cuidado de animales.*—En alfajayucan, Ixmiquilpan y Cardonal, se ha mejorado la atención a algunos animales domésticos: cabras, ovejas, gallinas. Muchos estudiantes de PRIAD han aprendido a vacunar y desparasitar animales con medios sencillos. En estas mismas zonas muchos han aprendido a curtir pieles, por lo que se ha mejorado el nivel de ingresos de muchas familias.

e) *Fruticultura.*—En Chapantongo, Alfajayucan, Cardonal, varios grupos han aprendido técnicas de fertilización, poda e injerto, en cursillos llevados a cabo por otros programas del CEDA.

f) *Envasado en frutas y legumbres.*—En Tasquillo e Ixmiquilpan varios estudiantes se han capacitado en el envasado para conservación de frutas y legumbres.

5. *Autoinvestigación*

Dentro del proceso de organización de la comunidad, los grupos PRIAD han realizado varias experiencias de autoinvestigación. Aunque estas experiencias no han sido sistematizadas, podemos afirmar que el modelo de autodiagnóstico global, propuesto por el INCA y experimentado por el CEDA en la comunidad de Maguey y Blanco en 1977, es poco funcional, quizá por las mismas razones por las que se demostró ineficaz el primer modelo metodológico de aprendizaje. A los campesinos no les interesa hacer un diagnóstico global de su comunidad como paso previo a la programación; sí les interesa, en cambio, hacer investigaciones puntuales directamente relacionadas con una actividad en marcha. El autodiagnóstico podrá surgir después de una serie de autoinvestigaciones, cuando el grupo promotor haya llegado a un cierto nivel de conciencia y no basten ya para satisfacer sus inquietudes de investigación los elementos de información parcial resultantes de las autoinvestigaciones. No es, pues, el autodiagnóstico un paso inicial, sino intermedio en el proceso de conocimiento y organización. Algunos ejemplos de autoinvestigación son los siguientes:

a) *Derechos agrarios.*—En una comunidad hay 80 ejidatarios no titulados, "arrimados" o "avecinados", según denominación común, a pesar de que algunos tienen 30, 40 hasta 60 años de trabajar sus parcelas. En cambio hay ejidatarios con títulos, que viven en México y tienen peones, en franca contravención a la Ley Agraria. En una asamblea ejidal el representante de la SRA, quitó a los "avecinados" el derecho de voto en asambleas y el de dejar sus parcelas a los descendientes.

El grupo inició entonces el proceso de autoinvestigación para tomar conciencia, y comunicarla al núcleo agrario, de su realidad histórica. El proceso tuvo las siguientes etapas:

i. Reconstrucción histórica del ejido, a partir de documentos.
ii. Diseño del cuestionario.
iii. Encuesta en todo el núcleo agrario.
iv. Recopilación, tabulación y graficación de la información recabada.
v. Asamblea general.

El resultado de la autoinvestigación fue la toma de conciencia a nivel de la comunidad entera, que provocó la revalidación de los derechos de voto y herencia, y el inicio de la tramitación para una solución definitiva al problema.

b) *Tenencia de la tierra.*—En otra comunidad se presentó el problema de unos empresarios que proyectaban crear un centro turístico, y para ello invadieron terrenos poseídos por la comunidad. En este caso se investigaron todos los documentos existentes, se realizaron obras de mejoramiento, como construcción de terrazas, y se intensificó la tramitación para la titulación legal. Las obras de mejoramiento fueron realizadas por todo el pueblo, organizado en cuatro brigadas de trabajo, y ejecutadas con herramientas proporcionadas por el patrimonio indígena del Valle del Mezquital.

c) *Consumo.*—Aproximadamente 28 grupos realizaron una autoinvestigación de los artículos que se consumen en sus comunidades.

La lista resultante se dividió en tres apartados:

i. Artículos que se producen en el valle.
ii. Artículos que producen grupos campesinos organizados.
iii. Artículos industrializados.

d) *Crédito.*—El grupo, que está organizando un taller, ha hecho investigaciones de campo sobre diversos tipos de talleres: autogestionados y dependientes de instituciones, así como de diversas fuentes de crédito, tanto de bancos como de grupos privados. Esto les ha permitido tener información para seleccionar las mejores alternativas.

e) *Gestiones.*—Los grupos que organizaron molinos de nixtamal, han realizado actividades de autoinvestigación sobre precios de molinos, así como de las gestiones necesarias para el registro de la cooperativa y permiso para el funcionamiento y conexión de la energía eléctrica. Este proceso les permitió escoger alternativas y capacitar a otros grupos que están iniciando actividades similares.

f) *Medicina natural.*—Como ya se mencionó, se están rescatando, confron-

tando y sistematizando los conocimientos sobre las plantas medicinales del valle. Para esto, los grupos de PRIAD promueven el intercambio y la confrontación con textos de herbolaria.

g) *Necesidades sentidas.*–Antes de iniciar la organización para conseguir el agua potable, el grupo de mujeres que hemos mencionado, hizo una encuesta en la comunidad, para detectar la necesidad o problema más grave y para seleccionar a las personas idóneas para el Comité de Agua Potable.

6. Comunicación

Más que aprender reglas de ortografía o sintaxis, se ha considerado el área de español como una capacitación en comunicación. Esta concepción nos ha llevado a realizar varias experiencias en el valle:

a) *Festivales.*–Considerados como la instancia más amplia de intercambio entre grupos, se han realizado tres festivales de grupos de primaria abierta. La planeación, coordinación y evaluación ha ido pasando de las manos de los promotores a las de los estudiantes. En los festivales se presentan bailables, canciones y sociodramas.

b) *Periódicos murales.*–Al inicio de la segunda etapa (1977), varios grupos hicieron periódicos murales, en los que narraban a los demás grupos sus experiencias de estudio y sus actividades.

c) *Periodiquito.*–En los últimos meses (1979) se ha editado un periódico quincenal, llamado "Unidos Triunfaremos". En este periódico se publican noticias de actividades de grupos, canciones compuestas por los estudiantes, cartas, etc. Aunque la elaboración gráfica se realiza en el CEDA, el contenido y la forma son creación de los propios estudiantes de la PRIAD.

d) *Redacción de solicitudes, demandas y quejas.* Los campesinos del valle estaban acostumbrados a que este tipo de documentos les fueran redactados por maestros, promotores o funcionarios. No tenían confianza en su capacidad de expresar adecuadamente su propio pensamiento. Ahora, con la técnica de "armar" estas solicitudes, apuntando en un pizarrón las ideas de los participantes, ordenando después entre todos el texto y respetando la redacción original, los campesinos han descubierto que ellos mismos pueden expresarse, sin peligro de que alguien, consciente o inconscientemente, traicione su pensamiento. Así se han redactado cartas al Presidente de la República, al Gobernador de

Oaxaca, al Secretario de Agricultura y Recursos Hidráulicos y al Gobernador de Hidalgo.

7. Participación de la mujer

El porcentaje de analfabetas en el valle es notablemente mayor entre las mujeres que entre los hombres. En cambio, en el Programa de Educación Básica hay más mujeres que hombres. Las mujeres han tenido que romper prejuicios ancestrales que les indican que su lugar está en el hogar, y que no tienen ninguna necesidad de instruirse o capacitarse.

Hay comunidades en las que la mayor parte de los hombres emigran temporalmente por razones de trabajo. En esas comunidades los círculos de estudio están formados exclusivamente por mujeres. No cabe duda que esto va a modificar profundamente el tipo de relación existente entre el hombre y la mujer. De esto ya se manifiestan indicios en algunas comunidades.

8. Rescate de valores de la cultura otomí

Aunque los textos de la primaria abierta son en español, los programas de radio en apoyo a los grupos autodidactas son bilingües, y las reniones de estudio de grupo y las de intercambio de zona son en otomí, en las zonas en que domina la lengua aborigen. Una buena parte de las actividades de servicio que organizan los grupos en las comunidades, son en forma de "faenas" o trabajos colectivos. De esta manera no sólo se respeta sino que se fomenta este valor comunitario fundamental de la cultura indígena.

9. Trascendencia política

El hecho de que exista un grupo que esté investigando, informando, gestionando, promoviendo, en una palabra "moviéndose" con iniciativa propia dentro de una comunidad, es algo nuevo, que no se había visto en el valle. Hasta ahora, todas esas actividades habían sido prerrogativas del "juez" (autoridad formal), del maestro, o de los líderes naturales. La concentración de la información, de la capacidad de gestionar y del poder, provocaba la apatía, la pasividad y la indiferencia del pueblo. Muchos líderes entraban en un proceso de acumulación de poder, que los llevaba a convertirse en caciques.

La reacción de autoridades y líderes ante el nuevo fenómeno ha sido diversa. Algunos, quizá los mejores, han recibido con beneplácito la colaboración de una

fuerza que impulsa el desarrollo de la comunidad. Otros, quizá la mayoría, han visto con suspicacia y celos mal disimulados la actuación de estos grupos que escapan a su control.

La experiencia parece demostrar que los grupos promotores, con su control interno, que se inicia como autoevaluación de aprendizaje en el estudio, y se desarrolla como autocrítica en la planeación y evaluación de actividades, tienen la capacidad de someter a los líderes naturales a una disciplina de equipo, lo que los convierte en una alternativa prometedora hacia una organización política más participativa a nivel de la comunidad.

V. DIFICULTADES Y FALLAS

A) Concepto tradicional de la educación

El mito de la ignorancia popular, introducido en la mente del campesino por siglos de dominación cultural, es un fuerte obstáculo para el autodidactismo solidario. Un campesino que piensa que su situación marginal se debe a su ignorancia, ya no tiene necesidad de buscar otras explicaciones en estructuras injustas, de explotación y opresión. Este mito es, pues, singularmente útil para la supervivencia del *status quo.*[10]

Sólo una práctica constante del autodidactismo, con una reflexión oportuna sobre la misma práctica, puede ir rompiendo este mito y hacer que el campesino vaya ganando confianza en sí mismo.

B) Concepto institucional de la educación

En el centro se identifica educación con cursos de capacitación. Sin embargo, una reunión de intercambio es también capacitación, una cooperativa capacita más que una clase de matemáticas, las gestiones para registrar una cooperativa capacitan más que un curso sobre tramitación.

C) Promotores

Una de las grandes dificultades del proyecto ha sido la falta de continuidad

[10] "Un mito fundamental mantenido por la dominadora: la incapacidad ontológica de los oprimidos. La conciencia oprimida se analiza y descubre en sí esencialmente la incapacidad de superar la situación límite y se constituye incapaz." Freire decía: "En los ojos del oprimido se descubren los ojos del opresor." Ver Carlos A. Torres: *La praxis educativa de Paulo Freire,* México, Ed. Gernika, 2a. Ed., 1980.

en el equipo de promotores. De los doce promotores actuales, sólo uno está desde el principio del proyecto. Las mayores deficiencias en los promotores han sido el "chambismo"[11] y el paternalismo. En el fondo se adivina una contradicción profunda, inherente a todo promotor pagado: el promotor, por definición, es el que hace crecer al promovido, decreciendo y retirándose él mismo. Al hacer esto, hace innecesaria su función y pone en peligro su trabajo. En el fondo del paternalismo del promotor se vislumbra una defensa de su *status*, que justifica su puesto y su sueldo.

D) Contradicciones entre objetivos y mecanismos

Se propone institucionalmente la persistencia de la organización promovida, al retirarse la institución promotora. Pero, por otra parte, se establecen algunos mecanismos de dependencia que dificultan el logro de tal objetivo. Nos referimos a las becas, concebidas como una ayuda económica para gastos de transporte y alimentación durante los cursos.

Algunos campesinos más conscientes han preguntado en reuniones: ¿Quién nos va a pagar pasajes cuando ya no exista el CEDA? Los grupos autodidactas han encontrado una respuesta, trayendo su "itacate", poniéndolo en común, y recogiendo las becas para constituir fondos solidarios.

E) Falta de una sistematización rigurosa

Más que dificultad, ha sido ésta una importante falla del proyecto. Existe una gran cantidad de material escrito y grabado, registro de reuniones de intercambio, planeación y evaluación, que no ha podido ser aprovechada por falta de tiempo. En el proyecto se hacen evaluaciones periódicas: autoevaluación de aprendizaje en los grupos, evaluación de actividades en reuniones de intercambio zonal; evaluación de promotores, en reuniones semanales. Este documento es un intento de sistematización empírica, que tiene el valor que le confiere la experiencia inédita de los grupos: sus esfuerzos, sus tanteos, sus esperanzas.

[11] De "Chamba", mexicanismo que significa trabajo, empleo. "Chambista" es el que trabaja sólo por la paga, el mercenario.

REFERENCIAS

Gramsci, Antonio
Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce.
Scritti Giovanili.

Broccoli, Angelo
Antonio Gramsci y la educación como hegemonía.

Marx, Carlos
Tercera Tesis sobre Feuerbach.

Torres, Carlos A.
1980 *La praxis educativa de Paulo Freire.* México, Editorial Gernika.

EL PROYECTO PADRES E HIJOS
UN PROGRAMA EDUCATIVO PARA LA FAMILIA POPULAR

CIDE, Santiago, Chile

I. UNA VISION GENERAL DEL PROYECTO

El Proyecto Padres e Hijos constituye una iniciativa de trabajo educativo comunitario dirigida a los padres de los niños preescolares. Sus objetivos específicos buscan mejorar el ambiente afectivo y la comunicación verbal en el interior de la familia, como un medio de acrecentar las expectativas de permanencia y de éxito del niño en la escuela, una vez ingresado a ella, y, en general, lograr un desarrollo más completo de su personalidad. A través del enfrentamiento de estos problemas, ligados a la relación padres-hijos, el proyecto busca también estimular la reflexión de los participantes sobre su realidad y su organización para enfrentar comunitariamente los problemas que en ella perciben.

En los medios urbanos y rurales más pobres, el ambiente que rodea al niño preescolar dista mucho de ser estimulante para su desarrollo psico-motor y afectivo, hecho que coloca al niño en una gran desventaja al comenzar la enseñanza formal, en comparación con los niños provenientes de ambientes socioeconómicos más favorecidos.

Los padres de esos niños han abandonado la escuela tempranamente y desconfían de su propia capacidad para ejercer una función educativa en el seno familiar. A pesar de contar con valiosas experiencias vivenciales, no encuentran en su medio otras instancias educativas reconocidas socialmente como tales, y ello les lleva a concluir fatalmente que sólo la escuela educa y que a ella deberán confiar a sus hijos para que inicien su proceso educativo.

A) Con una estrategia boomerang. . .

En este punto es donde se inserta la estrategia P.P.H., proponiendo y promo-

viendo actividades para los padres de la población infantil de una comunidad determinada. El mecanismo operativo del proyecto no considera ninguna instancia de intervención directa con los niños, excepto en la medida en que sus padres, aprovechando los materiales y la motivación que las actividades del proyecto hayan podido proporcionarle, interactúen libremente con sus hijos, lo que en esencia constituye la hipótesis principal del proyecto. Se espera, pues, que la actitud de los padres hacia sus hijos menores se modifique y se enriquezca, proporcionándoles un ambiente afectivo que, a través de conductas concretas (ejercicios de vocabulario, reconocimiento de colores, formas y letras, y una mayor interacción verbal), produzca una mejor preparación en el niño para enfrentar su vida escolar y su inserción útil en la comunidad.

Ahora bien, las actividades del proyecto no constituyen primeramente ni en esencia un entrenamiento de corte tradicional en el uso de determinados materiales y técnicas que los padres podrían utilizar al interactuar con sus hijos, sino que, por el contrario, éstas se centran básicamente en la discusión y análisis de la realidad poblacional desde el punto de vista de las condiciones ambientales que promueven o retardan el desarrollo del niño, y en la búsqueda e implementación de soluciones a nivel de la familia o de la comunidad, respecto de los problemas que el grupo pueda detectar. Las unidades de trabajo incluyen el análisis de problemas siempre presentes en los sectores más desposeídos, tales como el alcoholismo, la desnutrición y algunos factores del desarrollo afectivo que inciden en conductas sexuales.

B) Se valoriza la experiencia. . .

Un primer objetivo que el trabajo pretende lograr con estas unidades consiste en que quienes participan en esta tarea adquieran confianza en sus propias capacidades y valoricen su experiencia, "re-conociendo" que poseen un rico acervo cultural que pueden transmitir a sus hijos, asumiendo así la labor educativa que les corresponde como primeros y más directos responsables de esta función.

C) . . . Y se despierta la creatividad

Una vez que los padres, mediante discusiones grupales en las que aportan opiniones y experiencias, adquieren confianza en sí mismos, empieza la labor de estímulos. Por un lado, la búsqueda de acciones concretas que ellos mismos puedan llevar a cabo con los recursos existentes en la familia o la comunidad;

por otro lado, la elaboración de materiales sencillos para el trabajo con los niños. Un ideal subyacente a esta etapa consiste en ir transformando las actividades cotidianas en actos educativos que vayan mejorando poco a poco la calidad de la vida familiar, y en buscar formas de acción comunitaria que redunden en ella.

II. DESCRIPCION DE LA OPERACION DEL P.P.H.

A) Finalidad del proyecto

Se espera que las personas que participan en las actividades educativas que propone el proyecto, sean capaces de:

- Desarrollar una *interpretación creativa* de los problemas que inciden en el desarrollo de los hijos, poniendo atención en su propia ubicación frente a los mismos.
- Lograr un incremento significativo en el *desarrollo integral de la familia y de sus hijos,* tanto desde el punto de vista físico como psico-social y moral.
- Identificar e implantar *acciones a nivel de la familia y la comunidad,* con el fin de buscar *soluciones* a los problemas detectados.
- Promover una nueva *dimensión educativa* en organizaciones comunitarias existentes.

B) ¿Cómo opera?

a) ¿Con quiénes? Con un grupo máximo de 25 a 30 personas, formado por padres y/o hermanos mayores y un coordinador.
b) ¿Dónde? En la organización comunitaria existente más adecuada.
c) ¿Cómo? El grupo se reúne semanalmente para trabajar durante un año en torno a ciertas unidades

Cada unidad es un *tema-problema* que se presenta a través de materiales elaborados con gran flexibilidad para que el grupo:

i. Reflexione sobre la realidad que lo afecta.
ii. Identifique problemas específicos y las causas que lo producen.
iii. Evalúe las consecuencias que el problema podría tener si no es enfrentado oportunamente.
iv. Proponga soluciones propias y decida actuar como grupo.

Estos temas se relacionan con distintos aspectos del desarrollo de los niños y poseen un hilo conductor: los factores de orden socio-cultural que inciden en el bienestar de la familia.

C) ¿Cómo se desarrolla una unidad?

Una unidad se desarrolla a través de 4 reuniones de 1 hora y 30 minutos; cada una de las cuales tiene objetivos, contenidos, actividades y materiales específicos. Una coordinación orienta el desarrollo de las actividades.

— Primera reunión "problematizadora"

A través de una discusión grupal, motivada por un conjunto de imágenes, se espera que el grupo asuma críticamente el problema que se plantea y que descubra la forma en que esta situación se presenta en su realidad concreta.

— Segunda reunión "taller"
  * Para crear materiales con base en objetos en desuso, destinados a realizar actividades con los niños en la casa. Estos materiales están en relación con el tema de la unidad.
  * Entregar información para que los padres apliquen algunos materiales de trabajo (folletos y hojas de ejercicios).
  * El taller puede también dar lugar a actividades que profundicen la significación del problema analizado en la primera reunión.
— Tercera reunión "refuerzo"
  * Para profundizar y reforzar los aspectos más importantes de la unidad.
  * Determinar posibles acciones tendientes a solucionar los problemas detectados.
  * Entregar información para que los padres apliquen otros materiales de trabajo.
— Cuarta reunión "evaluación"
  * Pretende crear una situación educativa para que el grupo desarrolle su criticidad en torno a la evaluación de sus progresos y de las actividades realizadas durante la unidad.
  * Entregar información para que los padres apliquen nuevos materiales de trabajo con los niños.

D) ¿Qué materiales se emplean en una unidad?

El proyecto cuenta con diapositivas y con materiales impresos: Manual General, Guías, Folletos, Hoja Problematizadora, Pautas de Evaluación, Guión de

Diapositivas, etc., creados luego de investigar la realidad a que se dirigen. Los principales materiales son:

a) *Imágenes:* Existe un total de 24 conjuntos de imágenes (12 *sets* de diapositivas y 12 rotafolios con dibujos) los cuales se usan con el fin de facilitar la problematización.
   Estas imágenes representan situaciones de la vida familiar. Tanto las fotos como los dibujos corresponden a familias con características similares a los participantes.
b) *Folletos:* Son instrumentos que contienen sugerencias de actividades que pueden realizar los padres en el hogar con los niños de 4 a 6 años. Su objetivo fundamental es estimular el desarrollo físico, psicológico y social del niño y apoyar y reforzar las actividades formativas en el hogar.
c) *Hoja problematizadora:* Es una hoja ilustrada representando situaciones vividas por el grupo y su comunidad. Con ella se pretende facilitar la profundización del problema.
d) *Pautas de evaluación:* Contienen preguntas destinadas a que el coordinador informe acerca de las reuniones, y ofrece además elementos para que el grupo adquiera un sistema de autoevaluación que le permita desarrollar su criticidad.

E) ¿Cuál es la función del coordinador y de los participantes?

El coordinador debe procurar que todos los miembros del grupo puedan aportar algo de su experiencia. Por lo tanto:

* El coordinador no entrega contenidos, sino que ayuda al grupo a descubrirlos.
* No imparte una clase expositiva, sino que crea una situación que permita a los participantes expresar sus opiniones en relación al tópico tratado y llegar a conclusiones.

Por su parte, los participantes aportan los conocimientos y experiencias que han acumulado durante su vida.

* Son personas activas que vienen a participar, no a escuchar pasivamente.
* Vienen a aportar lo que saben del tema, al mismo tiempo que a aprender de las aportaciones de los demás.
* Vienen a encontrar soluciones propias a sus problemas, no a recibirlas elaboradas.

F) Las unidades y sus contenidos

Los temas de las unidades siguen una secuencia que responde al desarrollo

del niño y a los problemas comunitarios que lo afectan; hasta el momento se han desarrollado 12 unidades. Presentamos, a modo de ejemplo, los temas y objetivos de algunas de ellas.

– Primera unidad: "El desarrollo del niño"

Quiere romper el mito del niño fatalmente destinado, permitiendo así que se perciba al hogar como decisivo y responsable, tanto del desarrollo del niño como de sus posibilidades futuras.

– Segunda unidad: "Para llegar a escribir"

Se pretende que la familia descubra las habilidades que se requieren para aprender a escribir y que cree y realice actividades en el hogar para estimular el crecimiento de sus hijos.

– Quinta unidad: "La relación padres e hijos"

Su objetivo es que la familia problematice el modelo de crianza basado en el temor y que comprenda que el niño adquirirá más confianza en sí mismo si se le valoriza, se le aprecia y se le demuestra afecto.

– Sexta y séptima unidades: "Educación sexual"

Entre otros objetivos pretende que los padres:

* Discutan sobre la función como educadores en la formación sexual de sus hijos.
* Reconozcan y valoricen la curiosidad del niño como forma importante y natural del desarrollo sexual.

Algunos de sus objetivos son:

* Que los padres investiguen y descubran en su hogar y en la comunidad, la magnitud del problema alimentario que los afecta.

– Décima y décima segunda unidades: "Nutrición"

* Descubran la forma en que la mala alimentación afecta el crecimiento y el desarrollo del niño.
* Elaboren en forma práctica dietas completas, económicas y adecuadas a los requerimientos de los distintos miembros del grupo familiar.

III. MARCO DE REFERENCIA

De lo que hemos manifestado anteriormente se desprende que el programa opera a través de los padres de familia (educación de adultos), buscando su capacitación y la organización de la comunidad, con el objetivo de lograr un mejor desarrollo de los niños.

A) Educación de adultos

Nuestro enfoque para la educación de adultos se basa en el método psicosocial y se inspira en la obra del educador Paulo Freire.

Dentro de este marco, la educación de adultos es considerada activa y participante. El educando objetiviza en problemas del medio, problematiza su situación, se plantea como sujeto activo y protagonista que busca, a partir de su experiencia y realidad, un camino de acción eficaz para enfrentar y transformar su medio.

La educación activa y participante se opone a la concepción "bancaria" o propagandística de la educación que establece una relación de "sujeto con conocimiento (educador) –objeto inculto (educando)", al cual se le deben depositar contenidos.

En la concepción participante de la educación no se pretende conseguir una conducta específica frente a un problema, sino analizar una situación, sus causas y consecuencias. Educando y educador analizan juntos las alternativas posibles y eligen la acción y conducta adecuadas.

La investigación de su propia realidad por parte del educando es decisiva para que supere la fragmentación y parcialidad de su sentido común y se integre como sujeto activo en el descubrimiento.

Estructura de la acción educativa para padres:

1. Motivación y problematización

Educador	Educando
a) Muestra el problema general.	a) Eso es un problema.
b) Pide que lo confronten con su situación.	b) Yo he investigado en nuestra realidad y es también nuestro problema y afecta a nuestros hijos.
c) Entrega información sobre causas y consecuencias del problema.	c) Yo sé ahora que este problema tiene sus causas y características; yo lo domino porque no es extraño ni mágico.
d) ¿Quién puede enfrentarlo?	d) Yo sé que está en nuestras manos enfrentarlo y que podemos hacerlo.

2. *Profundización y objetivización*

a) ¿Cómo ha enfrentado este problema el hogar? (Representación)	a) Así es como nosotros lo hemos hecho siempre. Creíamos que no tenían solución. Pero esto sirve.
b) Nueva entrega de información.	b) Ahora lo tengo más claro.
c) Representación simulada o lúcida del enfrentamiento del problema.	c) Ahora veo prácticamente cómo podría hacerlo, y siento que todos los demás lo van a hacer. ¿Por qué yo no?

3. *La acción*

a) Se pone al servicio de la comunidad.	a) Nuestra acción en la comunidad y en el hogar puede y debe ser ésta. . .
b) ¿Qué elementos se necesitan?	

B) Desarrollo del preescolar

Los contenidos discutidos y analizados en las reuniones de profesores y padres se refieren a aspectos ambientales y a temas del desarrollo del niño de cuatro a seis años. El marco teórico que guía los temas del desarollo del niño y la planificación de las actividades y juegos para éstos, está basada en la teoría del desarrollo de Piaget. Este marco nos pareció adecuado para nuestros fines porque Piaget postula una secuencia en el desarrollo del niño en que cada etapa provee la base para el siguiente nivel. Además, esta *secuencia* es al parecer universal, observándose en niños de diferentes culturas y también en niños con retardo mental. Lo que no es universal es la edad cronológica en que los niños progresan de una etapa a la siguiente.[1]

[1] Piaget J., B. Inhelder, *The Psychology of the Child,* Basic Books, New York, 1969.
Inhelder, B., *Le diagnostic du Raisonnement chez les Débiles Mentaux.* Neuchatel Delachaux et Niestlé, 1943, Deuxieme Edition, Augmente, 1963.
Price Williams, D.R., "A Study concerning concepts of conservation of quantities among primitive children", *Acta Psicológica,* 18, 1961, pp. 297-305.
Dodwell, "Children's Understanding of Number and Related Conceptos", *Canadian Journal of Psychology,* 13, pp. 191-203.

Además, Piaget describe y analiza el desarrollo en términos de la evolución de varias funciones y no de contenidos de aprendizaje propiamente tales. Así, importa más "cómo" se *realiza una tarea* (sólo la realiza el niño) que "qué" tarea realiza.

Esta relativa "universidalidad" en la secuencia del desarrollo, y el énfasis en funciones más que en contenidos nos ofrece un marco de referencia para elaborar un programa centrado en el niño prescolar rural y adaptado a la realidad en que éste se desenvuelve.

En esta presentación no entraremos en detalles acerca de la teoría de desarrollo de Piaget; solamente mencionaremos la forma en que ésta ha guiado nuestro programa:

- El objetivo principal del programa es afianzar las funciones del periodo sensorio-motriz. Según Kamil y Radin la única forma de ofrecer una base sólida al niño preescolar es volver al periodo sensorio-motriz, asegurándose que no se salten los pasos intermedios que marcan la progresión a la etapa de operaciones concretas.[2]
- El niño aprende a través de la acción sobre objetos concretos.
- El niño logra un conocimiento más completo del mundo que lo rodea si actúa sobre él a través de todos sus sentidos: tacto, olfato, oído, vista, gusto.
- La dramatización, la imitación y el juego cumplen una función formadora en el desarrollo del niño, preparándolo para formas más abstractas de pensamiento.

IV. DESARROLLO DEL PROYECTO

Partiendo del marco de referencia que acabamos de esbozar, en una primera fase (fase piloto) se diseñó un proceso de capacitación de coordinadores. Esta fase se realizó en los años 1974-75 en el sector rural (San Felipe y Laly-Llay).

En una segunda fase (fase experimental) se puso en acción la totalidad del proyecto. Si bien el énfasis estuvo puesto en el servicio educativo a los grupos participantes, durante esta fase se obtuvo un conjunto variado de informaciones que permitieron corregir muchas deficiencias. Esta etapa se cumplió en forma

[2] Kamil, C. y Radin, N.L., "A Framework for a pre-school curriculum based on some Piagetian Concepts", *Educational Implications of Piaget's theory* (DDs) I. Y. Athey y D.O. Rubadeau, Ginn-Blaisdell, Toronto, 1969.

completa (12 unidades) en el campo (Trapiche, 1976-77) y de un modo más restringido en una población de Santiago (Los Copihues, 1976).

A partir de esa fecha, el proyecto se encuentra en su fase de difusión, destinada a llevarlo a una mayor cantidad de personas y a terminar de perfeccionarlo. Se ha operado a nivel rural en 36 centros (en Coihueco, Chillán y Curicó) y en 50 centros urbanos (en distintas poblaciones de Santiago). Actualmente el proyecto está en curso en 50 comunidades en Osorno y comienza con 20 comunidades en Linares. Estos centros están vinculados a organizaciones de la iglesia que trabajan en el sector popular o a comedores infantiles, surgidos en Chile como respuesta a las condiciones actuales de extrema pobreza y de acentuada cesantía.

No se está todavía en condiciones de entregar una evaluación propiamente tal de los distintos efectos del proyecto. Sin embargo, se visualizan logros acordes con la finalidad perseguida. Algunos ejemplos:

- Una primera evaluación de los efectos en los preescolares, muestra que después de 8 meses de funcionamiento del programa es posible advertir un aumento en el desarrollo intelectual de los niños (7 puntos en el *IQ*). Además, no existe una diferencia significativa entre el desarrollo de los niños de sectores populares que pudieron asistir a un jardín infantil y el de los niños cuyos padres asistieron a las sesiones del P.P.H. Todavía se advierten otros cambios en los niños intervinientes en el proyecto: mayor apertura y capacidad de expresión frente a los adultos.
- Se notan cambios en la actitud educativa de la familia popular: los papás (y no sólo las mamás) comienzan a ejercer un papel educativo más activo. Ayudados por los materiales del proyecto, los padres se interesan en sus hijos más chicos, comienzan a jugar con ellos. También se ha advertido un interés por educarse; por ejemplo, algunos analfabetos han solicitado alfabetización.
- A nivel personal, muchos adultos manifiestan que el programa ha sido una ocasión para expresarse y para valorar la experiencia y el conocimiento que poseen. Es ilustrativo el caso de una mujer que no se atrevía a hablar en público y que terminó yendo a hablar con el alcalde en representación de su comunidad, para pedir la solución de un problema.
- La comunidad también se ha visto transformada. Se produce un mejoramiento de las relaciones, vecinos que no se hablaban se conocen; también se organizan acciones conjuntas para enfrentar problemas de la comunidad. Además, el proyecto ha mostrado su utilidad como ayuda para la organización en sectores populares.

REFERENCIAS

Dodwell

"Children's Understanding of Number and Related Concepts", *Canadian Journal of Psychology*, 13, pp. 191-203.

Inhelder, B.

1963 *Le Diagnostic du Raisonnement chez les Débiles Mentaux*. Nenchatel Delachaux et Niestlé, 1943, Deuxieme Edition, Augmente.

Kamil, C. y N.L. Radin

1969 "A Framework for a pre-school curriculum based on some Piagretian Concepts", *Educational Implications of Piaget's Theory*. Toronto, Ginn-Blaisdell.

Piaget, J. y B. Inhelder

1969 *The Psychology of the Child*. New York, Basic Books.

Price Williams, D.R.

1961 "A Study concerning concepts of conservation of quantities among primitive children", *Acta Psicológica*, 18, pp. 297-305.

Rubadeau, D.O. e I.Y. Athey

1969 *Educational Implications of Piaget's Theory*. Toronto, Ginn-Blaisdell.

LA ALFABETIZACION: UN PROYECTO PRIORITARIO EN NICARAGUA*

Francisco Lacayo

"Puedo asegurarle que ahora, entre los oficiales, los analfabetas se cuentan con los dedos de la mano y sobran. Desdichadamente, por falta de suficientes maestros y otros elementos, entre los soldados el progreso fue apenas perceptible. . . El General Pedro Altamirano, a quien los enemigos llaman Pedrón. . . cuando principió la lucha no sabía leer ni escribir y por eso casi siempre le puse como Secretario al General Juan Santos Morales. Durante los azares de la lucha y a pesar de su edad, solamente porque yo se lo ordené, Altamirano aprendió a leer y escribir cancaneando y cacarañando, pero ha progresado mucho y ahora, asómbrese, también sabe escribir a máquina, pero con un solo dedo" (Augusto C. Sandino, citado por José Román en *Maldito País,* Ed. El Pez y la Serpiente, Managua, 1979, pp. 135 y 113).

I. INTRODUCCION

En los primeros tiempos del Frente Sandinista de Liberación Nacional (F.S. L.N.), el Comandante en Jefe de la Revolución Popular Sandinista, Carlos Fonseca, decía a sus compañeros, cuando éstos entrenaban a los campesinos en la montaña: ". . .y también enséñenles a leer".

La erradicación del analfabetismo es un proyecto presente, desde sus inicios, en la lucha sandinista.

El F.S.L.N. ha considerado siempre que el fenómeno social del analfabetismo es una condición y un fruto del régimen anterior.

En el campo de la producción, la alfabetización y su necesaria expansión

* Publicado en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México) vol. X, No. 2, 1980, pp. 103-123.

garantizarán la fuerza de trabajo adecuada al proyecto productivo de la revolución.

La Cruzada Nacional de Alfabetización, pues, no entra en contradicción, con el otro gran proyecto del Gobierno de Reconstrucción Nacional para el año 1980: el Plan de Reactivación Económica.

La Cruzada, en primer lugar, no va a extraer o desviar de la producción recursos financieros o fuerza de trabajo. Sobre un presupuesto calculado, aproximadamente, en doscientos millones de córdobas (veinte millones de dólares), una parte aportará el gobierno de Nicaragua y el resto será obtenido de fuentes internacionales gubernamentales o privadas.

Por otra parte, tampoco desvía o extrae del sector productivo fuerza de trabajo, ya que la participación de las masas populares se hará a dos niveles. En primer lugar, participarán en la Cruzada sectores no productivos de la nación, como son los estudiantes y la juventud en general, en condiciones de total voluntariedad, sin que esto perjudique a la producción o distraiga fuerza de trabajo necesaria.

Los maestros participantes serán los mismos que laboran como empleados del Ministerio de Educación; simplemente cambiarán, durante unos meses, la ubicación de sus aulas, el contenido de sus cursos y el nivel de su alumnado.

Para el régimen anterior, la alfabetización de las masas populares era algo innecesario, inconveniente e imposible. La política económica de los viejos grupos dominantes, sus mecanismos de explotación y acumulación, expresados sobre todo en el predominante sector agroexportador, donde se concentra la mayor parte de la fuerza de trabajo del país, era de tal naturaleza que la alfabetización aparecía como una tarea "innecesaria".

Por otra parte, la alfabetización de las masas populares era un proyecto inconveniente al modelo de dominación somocista. Alfabetizar y consolidar esta alfabetización, con un nivel de educación que equivale a los primeros grados de escuela primaria, es democratizar una sociedad y dar a las masas populares los primeros instrumentos para la toma de conciencia de la realidad explotadora y dominadora, y para luchar por su liberación. Por eso, la alfabetización era incompatible con la dictadura, y aceptarla como tarea prioritaria implicaba negarse a sí misma. Pero la alfabetización no era sólo un proyecto conflictivo e "innecesario" para el régimen anterior, sino que su realización era imposible, dado que la erradicación del fenómeno social del analfabetismo es una tarea que, en un país como Nicaragua, sólo se puede realizar organizando y movilizando a las mismas masas populares, decisión imposible para los viejos grupos dominantes.

La Revolución Popular Sandinista se propone un proyecto distinto al del

somocismo en el campo económico, social y político. La decisión de erradicar el analfabetismo no es un gesto demagógico sino una exigencia del proyecto revolucionario, en sus diferentes niveles productivos, sociales, políticos e ideológicos.

En cuanto a la participación de las masas productivas, está planificada para que se realice en los momentos no productivos de la jornada, de modo que esta participación no perjudique de manera alguna el proceso productivo. Lo mismo cabe decir en lo que respecta a los alfabetizandos: los horarios de alfabetización jamás interferirán con sus labores productivas.

Por otra parte, la Cruzada Nacional de Alfabetización, que como hemos visto no contradice ni perjudica el proceso productivo, constituye en sí misma una inversión que creará una cantidad no despreciable de fuentes de trabajo.

Dentro de la política de la Cruzada de Alfabetización está producir en Nicaragua –siempre que sea posible utilizando materias primas y fuerza de trabajo nicaragüense– todo aquel material y aquellos equipos e instrumentos que se requieran para la alfabetización (tizas, pizarrones, uniformes, etc.). Así, por ejemplo, para la elaboración del uniforme de los brigadistas de la alfabetización, se ha solicitado la tela para la confección de sus prendas en Nicaragua, con mano de obra nicaragüense.

Solamente es elaborado fuera aquel equipo o material que no puede ser producido en Nicaragua. Tal es el caso, por ejemplo, de las lámparas de gas, las cuales serán donadas, en un total de 50,000, por los sindicatos suecos.

De modo que, en ese sentido, la Cruzada generará incluso fuentes de trabajo en los meses más críticos del presente año.

Por otra parte, la alfabetización es una gran inversión social que ha de redundar, en primer lugar, muy fuertemente y en forma positiva en la capacitación de la fuerza de trabajo y, en segundo lugar, en la consolidación y crecimiento de las organizaciones revolucionarias de masas; todo lo cual influye positivamente en el proceso productivo a mediano y largo plazo.

De modo que no solamente no hay contradicción entre el proyecto de la alfabetización nacional y el proyecto de reactivación económica, sino que además el primero fortalece y dinamiza en forma considerable al segundo.

II. ESTRATEGIA DE LA ALFABETIZACION

Uno de los principios de la Cruzada Nacional de Alfabetización es que ésta no es un proceso añadido, paralelo a la Revolución, sino que surge de su naturaleza misma.

El nivel educativo no es algo ajeno a la Revolución que, esencialmente, es educadora. Por consiguiente, la alfabetización, en su contenido, metodología y organización debe ser la continuación, la consolidación de la Revolución Popular Sandinista. Su metodología conlleva los mismos niveles de participación popular que caracterizan a la Revolución Sandinista. Por eso es que este proyecto será realizado por las organizaciones revolucionarias de masas, dirigidas y convocadas por su vanguardia Nacional, el F.S.L.N.

Este es el primer gran principio estratégico. Será el pueblo quien alfabetice al pueblo a través de sus organizaciones de masas. Esto hará que los niveles de democracia de la Revolución Popular Sandinista se realicen y fortalezcan en el mismo proceso de alfabetización, ya que no se puede organizar un proyecto educativo más democrático que aquél que recae sobre las organizaciones revolucionarias de masas.

Desde este punto de vista, no sólo el resultado de la alfabetización, es decir el hecho de que cientos de miles de nicaragüenses aprendan a leer y escribir, es una expresión y una consolidación del contenido democrático de la Revolución, sino que en el proceso mismo de alfabetización se actualiza el contenido democrático de la Revolución Popular Sandinista.

III. LA ORGANIZACION DE LA GRAN CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION "HEROES Y MARTIRES POR LA LIBERTAD DE NICARAGUA"

Presupuesta esta estrategia y estos principios políticos que encauzan la Cruzada Nacional de Alfabetización, explicaremos brevemente el sistema organizativo implantado para llevar a cabo este proyecto.

En fidelidad con los principios antes anunciados, el proyecto nacional de alfabetización, cuenta en primera instancia, con una Comisión Nacional de Alfabetización presidida por el compañero Carlos Tunnermann Bernheim, Ministro de Educación, y en la que participan 18 organizaciones tales como la Dirección Nacional del F.S.L.N., Ejército Popular Sandinista, la Asociación de Trabajadores del Campo, la Confederación Sandinista de Trabajadores, la Juventud Sandinista 19 de Julio, la Asociación de Mujeres Nicaragüenses "Luisa Amanda Espinoza", la Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua, los ministerios de Educación, Bienestar Social, Salud, Trabajo, Planificación, Transporte, INDE, las Escuelas Radiofónicas, la Unión de Periodistas Nicaragüenses, la Jerarquía de la Iglesia Católica, la Federación de Educadores Católicos de Nicaragua y otras organizaciones nacionales que, de una forma u otra, se involucran en esta gran tarea dándole el sentido de verdadero *Proyecto Nacional.*

La Comisión de Alfabetización es la instancia máxima de la Cruzada. Ella decide los grandes lineamientos políticos y convoca a los miembros de sus organizaciones para que participen y den un apoyo total a este proyecto.

Esta Comisión Nacional tiene su reproducción paralela en los niveles departamentales y municipales. Es decir que, en cada departamento y municipio, existe una Comisión de Alfabetización con representantes de las organizaciones, instituciones y ministerios antes detallados, y algunos otros de presencia social, económica y política importante.

La Cruzada Nacional de Alfabetización, desde el punto de vista administrativo, depende del ministerio de Educación y es apoyada por todas las divisiones técnicas y administrativas de éste.

A) La coordinación nacional

El Ministerio de Educación cuenta con una Coordinación Nacional, presidida por el compañero Fernando Cardenal, la cual es el órgano ejecutivo de la Comisión Nacional.

Esta Coordinación Nacional está constituida por varias divisiones: la División Técnica Pedagógica, la División Administrativa, etc., dentro de las cuales están incluidos departamentos tales como el Departamento de Currículum, el Departamento de Diseño y Producción, el Departamento de Apoyo Logístico, el Departamento de Finanzas y Proyectos, el Departamento de Archivos y Museo, etc.

Esta Coordinación Nacional tiene autoridad para crear comisiones en las cuales participen miembros de las organizaciones que pertenecen a la Comisión Nacional de Alfabetización. Así, por ejemplo, para llevar a cabo la etapa del censo, previa a la alfabetización propiamente dicha, se creó una Comisión de Censo en la cual estaban representadas todas las organizaciones de la Comisión Nacional, y éstas fueron las que movilizaron a sus propias organizaciones para llevar a cabo el censo de todo el país.

IV. LA PREPARACION DE LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION

Es conveniente hacer una breve síntesis de las etapas que ya han sido alcanzadas en el proyecto de alfabetización. Quince días después del triunfo de la Revolución, la Dirección Nacional del F.S.L.N. y el Gobierno de Reconstrucción Nacional, por conducto del Ministro de Educación, nombraron al compañero Fernando Cardenal como Coordinador de la Cruzada, y le instruyeron para que

comenzara a organizar el equipo que bajo su cargo habría de planificar el proyecto. Previo al triunfo, un equipo de trabajo del F.S.L.N. había elaborado un ante-proyecto de alfabetización que sirvió de punto de partida para la planificación posterior.

El primer paso realizado por la Coordinación Nacional fue el de estudiar las experiencias de alfabetización que se habían efectuado en países hermanos tales como Cuba, Mozambique, Guinea-Bissau y Cabo Verde, etc. y consultar a diversos expertos en la materia, tales como el profesor Paulo Freire, algunos asesores de la UNESCO y la OEA, etc.

De este estudio se extrajeron aquellos elementos que respondían a las necesidades y realidad del proceso nicaragüense. Inmediatamente se iniciaron varias tareas paralelas, la primera de las cuales fue la definición del método y la elaboración del contenido programático de los manuales y cuadernos de alfabetización.

V. METODO

El método que se utilizará en la Cruzada Nacional de Alfabetización se inspira, en parte, en métodos anteriores, tales como el de Paulo Freire, la experiencia metodológica de la República de Cuba y otras similares, pero se completa con particularidades propias de nuestro pueblo. Podemos decir que este método consta de los siguientes momentos: se escogieron, en primer lugar, los temas del contenido del Cuaderno de Alfabetización. Estos son 23 temas ligados todos con el proceso revolucionario y con los puntos del programa de Gobierno de Reconstrucción Nacional. Así, por ejemplo, el primer tema se refiere al máximo héroe de Nicaragua, Augusto C. Sandino; el segundo, al fundador del Frente Sandinista y Comandante en Jefe de la Revolución, Carlos Fonseca. Otros temas se centran sobre diversos puntos del Programa de Gobierno, tales como vivienda, salud, definición de la política internacional, etc.; otros se refieren a los Comités de Defensa Sandinista (CDS), el Ejército Popular Sandinista (EPS), etc. Una vez seleccionados estos temas, se escogió para cada uno de ellos una imagen que, ordinariamente es una fotografía, la cual expresa en forma visual algunos elementos fundamentales del tema. Esta imagen servirá, en el momento de la alfabetización, para que el alfabetizador promueva un diálogo alrededor del tema que la imagen sugiere. Este es un momento de gran contenido político, no sólo por lo que se supone va a expresar ese diálogo, sino por el hecho de dar la palabra a las masas populares, sobre todo a los campesinos.

De esta primera etapa de contenido político, se pasa a otra de síntesis en la cual se extrae una oración que condensa alguno de los elementos fundamentales del contenido del tema. Así, por ejemplo, en el primer tema que se relaciona con Augusto C. Sandino, se extrae la oración "Sandino: Guía de la Revolución". Esta oración, además de relacionarse con los puntos esenciales del tema, da pie para que se extraigan de ella, en forma analítica, los elementos necesarios para el aprendizaje de la lecto-escritura. En las palabras "La Revolución", por ejemplo, están contenidas las cinco vocales que han de utilizarse en la primera lección.

En las otras lecciones la palabra se divide en sílabas, entre las cuales se elige una a partir de la cual se estudia toda la familia silábica a la cual pertenece. Ejemplo: Fon-se-ca origina el estudio de las sílabas si, su, sa, so.

El aprendizaje se lleva a cabo a través de ejercicios de reconocimiento de las sílabas como *unidades fonéticas.* Simultáneamente se enseña la escritura de las mismas.

Con las sílabas recién estudiadas y las aprendidas en lecciones anteriores, se construyen nuevas palabras promoviendo la creatividad del grupo alfabetizando (etapa sintética del método).

A continuación, el Cuaderno de Lecto-Escritura ofrece pequeños textos, gradualmente complicados a medida que se va realizando el estudio de nuevas familias silábicas.

Las palabras y frases estudiadas se escriben también al dictado, con el propósito de completar las habilidades fundamentales de la lecto-escritura.

Como puede verse, el método tiene algunas semejanzas con otros métodos utilizados en otras regiones y por otros expertos, pero tiene también particularidades propias.

A partir de estos principios metodológicos se ha elaborado el Cuaderno de Lecto-Escritura que ha de ser utilizado por los alfabetizadores y alfabetizandos.

Se ha preparado también un cuaderno para el aprendizaje de las operaciones aritméticas fundamentales: suma, resta, multiplicación y división.

Estos serían los dos textos básicos a utilizarse en la Cruzada de Alfabetización, un folleto complementario, el cuaderno de orientaciones para el alfabetizador, desarrolla a fondo los temas que llevan el mensaje político, explica los pasos metodológicos y sugiere recomendaciones generales para el desarrollo del proceso educativo.

VI. CENSO

Al mismo tiempo que se definía el método y se elaboraba el contenido pro-

gramático del proyecto, se comenzó a organizar y realizar el Censo Nacional de Alfabetización, cuya meta era censar a toda la población nicaragüense mayor de 10 años para detectar lo siguiente: quién sabe leer y escribir, y quién no lo sabe, cómo se llama, dónde vive, qué oficio u ocupación desempeña, qué disponibilidad tiene para aprender o para enseñar. Se detectaba también, a través de la boleta censal, la disponibilidad de locales y algunos otros elementos.

Se tomaron como unidades censales la familia y el lugar de habitación. Este censo, como todo censo nacional, debía de haber exigido, normalmente, un costo sumamente elevado y un largo periodo de tiempo. Sin embargo, partiendo de la estrategia de la convocación de las masas populares, se confió a las organizaciones de masas la responsabilidad de la tarea, logrando un costo muy bajo en tiempo y dinero. La parte técnica fue realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censo de Nicaragua (INEC), pero los encuestadores fueron extraídos de las organizaciones populares de masas. Tras una preparación breve pero intensa, se les distribuyó a lo largo de toda la República, llevando a cabo, en un periodo no mayor de dos semanas, el empadronamiento de toda la población mayor de 10 años.

Una vez realizado el censo se procedió a su procesamiento. La idea inicial era procesarlo por medio de máquinas computadoras, pero el volumen de boletas era tal que hubiera sido necesario utilizar durante dos semanas todas las computadoras existentes en ese momento en el país, y todos los técnicos del ramo.

Esta decisión hubiera tenido efectos negativos inaceptables para la economía nacional. Por lo tanto, se tomó la decisión de procesarlo manualmente. Para ello se preparó a unos 2,500 codificadores voluntarios, los cuales, en un periodo también breve pero intenso, fueron adiestrados para llevar a cabo la codificación, que fue realizada en 10 días.

Dado lo extenso de los informes recogidos por las boletas censales, para el procesamiento se escogieron únicamente aquellos datos cuya información era absolutamente necesaria para planificar la Cruzada, dejando para una etapa posterior el procesamiento por computadoras de todos los datos de la boleta censal a través de una muestra representativa.

Los resultados del procesamiento manual nos revelaron lo siguiente: el número de personas que sabían leer y escribir, distribuidas por edades y sexos, a niveles nacionales, departamentales y municipales.

Estos informes permitieron organizar la preparación de las Brigadas de Alfabetización y conocer la relación existente entre alfabetizados y alfabetizandos potenciales.

Resultados del censo. El censo reveló en cifras globales una tasa del 50%

de analfabetos en la población mayor de 10 años. Hay datos interesantes, como por ejemplo, los que se refieren a la población infantil comprendida entre 10 y 14 años. Este grupo de edad totaliza el 21% del universo de analfabetos.

Se descubrió que la población infantil entre 10 y 14 años tiene niveles de analfabetismo sumamente elevados, sobre todo en el sector rural, llegando a alcanzar en algunas regiones del campo tasas del 74 hasta el 80%.

Otro dato interesante es la relación entre las personas disponibles para alfabetizar, y el número de analfabetos. El censo reveló una relación de 1 a 3; es decir que contamos potencialmente con una persona disponible para alfabetizar, por cada tres analfabetos existentes en el país. Claro que ésta es una tasa a nivel nacional que varía según las regiones. Ordinariamente hay superávit en las ciudades y déficit en el sector rural.

En términos políticos, éste es un dato sumamente interesante: supone que ya desde el momento en que se efectuó el censo existía una grandísima disponibilidad de la población alfabetizada para participar en la Cruzada.

Los expertos consideran que una relación de 1 alfabetizador por 20 alfabetizandos es pedagógicamente muy positiva. Por lo tanto, aun con los posibles fallos futuros, hay posibilidad de alcanzar una relación sumamente interesante, sobre todo si se toma en cuenta que muchas personas no manifestaron su disponibilidad para alfabetizar porque piensan, erróneamente, que ésta es una tarea sumamente compleja.

Consideramos que, a medida que avance la publicidad y la información sobre la sencillez del método y su accesibilidad a toda persona corriente, aumentará la disponibilidad por parte de los futuros alfabetizandos y alfabetizadores.

Por otra parte, un dato interesante desde el punto de vista político es el que nos revela que, en términos relativos, hay más disponibilidad para alfabetizar en la población de la zona del Atlántico que en el resto del país; más disponibilidad en la población de la zona Norte, que en la zona Central y del Pacífico, y más disponibilidad en la región Central que en la región del Pacífico. Es decir, que la disponibilidad para alfabetizar aumenta en proporción directa a la distancia de la capital y de la región del Pacífico.

En base a esto el país ha sido dividido en dos zonas: la zona urbana y la zona rural. Para la zona urbana se utilizará, como estructura fundamental, la de los Comités de Defensa Sandinista. Para la zona rural se utilizarán las estructuras del Ministerio de Desarrollo Agropecuario (MIDA), Juventud Sandinista "19 de Julio" (JS), Asociación de Trabajadores del Campo (ATC), Asociación Nacional de Educadores Nicaragüenses (ANDEN), y las estructuras del Ministerio de Educación (M.E.).

Está prevista, pero como práctica excepcional, la utilización, en algunos casos, de otras estructuras: la alfabetización de los trabajadores en el interior de las empresas, etc.

Esta división conlleva dos grandes grupos de alfabetizadores: los Alfabetizadores Populares (A.P.), y el Ejército Popular de Alfabetización (E.P.A.).

Los Alfabetizadores Populares estarán compuestos por todos aquellos voluntarios que, en sus horás no productivas, alfabetizarán en las zonas urbanas: amas de casa, trabajadores, empleados del Estado y todos aquéllos que deseando alfabetizar no pueden desplazarse tiempo completo al campo o a la montaña, por varios meses.

El Ejército Popular de Alfabetización estará compuesto por los alfabetizadores que pueden desplazarse por varios meses, a tiempo completo, a las regiones del campo y montaña para realizar la tarea de alfabetización. Debido a estas exigencias, el Ejército Popular de Alfabetización estará compuesto fundamentalmente por voluntarios de las escuelas secundarias, universitarios y maestros.

Participarán también algunos grupos organizados de alfabetizadores provenientes de otros países, que simbólicamente representan la solidaridad de todos los pueblos y gobiernos amigos que apoyan la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización de la Revolución Popular Sandinista. Así, por ejemplo, el Ministerio de Educación de España ha garantizado y puesto a disposición del Ministerio de Educación de Nicaragua un contingente de 100 maestros que vendrán a participar en la Cruzada. Asimismo, participarán los maestros cubanos que actualmente refuerzan el sistema escolar primario en las zonas rurales. Además, hasta la fecha se han recibido ofertas de participación por parte de la Unión Internacional de Estudiantes (30 universitarios de 30 países distintos), de un contingente de maestros costarricenses y de 50 maestros peruanos.

VII. LA ORGANIZACION DEL EJERCITO POPULAR DE ALFABETIZACION

Para garantizar la alfabetización en las zonas rurales del país se cuenta con la participación masiva de los jóvenes estudiantes y maestros, los cuales se organizarán en el Ejército Popular de Alfabetización (EPA). Este Ejército de Liberación Cultural, utilizando como armas cuadernos y lápices, levantará barricadas educacionales que se enfrentarán al analfabetismo hasta aniquilarlo.

El Ejército Popular de Alfabetización se organizará en frentes, brigadas, columnas y escuadras.

A) Los frentes

El país estará dividido, para los fines de la alfabetización rural, en seis frentes que llevarán los mismos nombres y la misma ubicación geográfica que los gloriosos frentes de la Guerra de Liberación Nacional:

- Frente Occidental "Rigoberto López Pérez" (Chinandega, León).
- Frente Oriental "Roberto Huembes" (Chontales, Boaco, Zona del Rama).
- Frente Nor-oriental "Pablo Ubeda" (zona montañosa de Matagalpa, Jinotega y Zelaya, Siuna, Bonanza, Rosita).
- Frente Central "Camilo Ortega Saavedra" (Masaya, Carazo, Managua, Granada).
- Frente Norte "Carlos Fonseca Amador" (Jinotega, Estelí, Matagalpa, Nueva Segovia, Madriz).
- Frente Sur "Benjamín Zeledón" (Rivas, Río San Juan).

B) Las brigadas

Las brigadas estarán constituidas por todos los alfabetizadores que se ubiquen en un municipio, comprendido en alguno de los diversos frentes, independientemente de la cantidad de alfabetizadores.

El Estado Mayor de una brigada está constituido por el responsable de la brigada, el segundo al mando y los responsables de las columnas.

Para garantizar una adecuada atención, control y evaluación de las brigadas, los responsables serán compañeros de tiempo completo en esta actividad, y estarán en continua coordinación con la Comisión Municipal de Alfabetización.

C) Las columnas

Las columnas estarán constituidas por cerca de 120 alfabetizadores divididos en cuatro escuadras. El campo de ubicación geográfica de las columnas coincidirá, en la medida de lo posible, con el de una comarca rural.

El Estado Mayor de una columna está formado por el responsable de la columna, el segundo al mando y los responsables de las escuadras.

Para garantizar la atención, control y evaluación de las columnas, los responsables serán compañeros de tiempo completo en esta actividad, y seleccionados de entre los responsables más capaces de las escuadras.

D) Las escuadras

Las escuadras estarán compuestas por cerca de 30 alfabetizadores y tendrán las siguientes características:

- Los responsables de las escuadras no tendrán otras responsabilidades en brigadas o columnas.
- Cada escuadra tendrá de 1 a 3 auxiliares técnicos (maestros) para asesorar pedagógicamente a los alfabetizadores.

El Estado Mayor de la escuadra lo forman el responsable, el segundo al mando y los asesores técnicos.

- Cada escuadra tendrá un nombre que puede ser el de un mártir revolucionario, de batallas revolucionarias importantes, de países solidarios, etc., con su correspondiente lema o consigna.
- Los componentes de una escuadra pertenecerán a un mismo instituto o facultad con el fin de facilitar su organización y capacitación previa, así como el apoyo mutuo.
- Las escuadras serán de un mismo sexo y grupo de edad, lo cual facilitará su ubicación en función de las dificultades de las zonas y localidades.
- Los alfabetizadores de una escuadra se orientarán por la Guía del Alfabetizador y su correspondiente Reglamento, e impartirán las clases siguiendo el método y contenido del Cuaderno de Lecto-Escritura.
- Todo alfabetizador menor de edad tendrá que ser autorizado por los padres o tutores para poder participar como Brigadista.

Para garantizar la seguridad de los brigadistas, se han tomado una serie de medidas con la participación de organizaciones de masas, ministerios e instituciones.

Las *principales medidas serán*:

- Se vacunará a todos los brigadistas contra las principales enfermedades infectocontagiosas previsibles.
- Se proveerá a las brigadas de botiquines de primeros auxilios.
- Con apoyo y colaboración del Ministerio de Salud y la Cruz Roja, los brigadistas serán entrenados en medidas de primeros auxilios y de higiene.
- Se dará a los brigadistas entrenamiento de campo a través del Movimiento *Scout*.
- Se organizará una red de comunicación e información con participación de las estructuras de radioaficionados, sistema de comunicación del

Ejército Popular Sandinista, y una red de radio propia de la Cruzada Nacional de Alfabetización.

A través de diferentes medios de comunicación se mantendrá una amplia divulgación sobre la marcha de la Cruzada, declaración de territorios libres de analfabetismo, noticias sobre los brigadistas, entrevistas, etc.

El proceso de alfabetización será una actividad de enseñanza-aprendizaje, en la cual las dos partes, alfabetizandos y alfabetizadores, aprenderán y enseñarán a la vez.

Esta experiencia consolidará en nuestra juventud la conciencia de la mujer y el hombre nuevos nicaragüenses. Los jóvenes brigadistas descubrirán el mundo extraordinariamente rico, pero hasta ahora extraño, del campesinado.

El alfabetizador, al instalarse en la zona y convivir con el campesino, además de descubrir los valores de sencillez, sinceridad, hospitalidad y realismo de nuestros hermanos campesinos, dispondrá de tiempo para participar en las actividades de las familias campesinas, contribuyendo con la producción y con la elevación, a través de la capacitación que para ese efecto habrá recibido, de los hábitos de salud e higiene de la región.

VIII. LA CAPACITACION DE LOS ALFABETIZADORES

Para poder garantizar la capacitación de aproximadamente 180,000 alfabetizadores, se utilizará una mecánica multiplicadora en la capacitación.

En una primera etapa se ha preparado un equipo de 80 capacitadores (futuros entrenadores de los alfabetizadores), en un taller de 15 días. Este primer grupo pasa a una experiencia de campo para comprobar la eficacia de su preparación. En una segunda etapa estos 80 primeros capacitadores asumirán el entrenamiento de otros 560 y luego de 7,000.

Será este grupo de cerca de 8,000 capacitadores el que tendrá a su cargo la preparación del universo total de alfabetizadores (180,000), a nivel departamental y municipal, en un taller de diez días de duración, a partir del mes de marzo de 1980.

Las personas capacitadoras son seleccionadas entre los maestros, estudiantes y miembros de organizaciones de masas más capaces desde el punto de vista técnico, pedagógico y político-organizativo.

En el periodo de capacitación masiva de los 180,000 alfabetizadores, se contará con el apoyo de los medios de comunicación (periódicos, TV, radio, etc.) del país.

La conciencia revolucionaria de los brigadistas y alfabetizadores populares, expresada en el juramento del alfabetizador, su entrega sin límites ya demostrada durante la tarea del censo de la alfabetización, serán la garantía del triunfo total sobre el analfabetismo y el más bello homenaje nacional a la memoria de los mártires y héroes de la Revolución Popular Sandinista.

IX. EL APOYO LOGISTICO A LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION

La Cruzada Nacional de Alfabetización conlleva una gran movilización de masas. Esto presenta exigencias de Apoyo Logístico sólo comparables con las de la Guerra de Liberación Nacional.

Así, por ejemplo, hay que garantizar y organizar el transporte de todo el material pedagógico y técnico (cartillas, lápices, borradores, etc.); el transporte del personal; los locales para los momentos de alfabetización; el alojamiento de los brigadistas en el campo y la montaña; un sistema de salud preventiva y curativa; el subsidio alimenticio para las familias campesinas que alojarán a los brigadistas; un sistema de comunicación e información que permita mantener un contacto directo y continuo con todas las brigadas distribuidas a lo largo y ancho del país, el abastecimiento de kerosene y baterías para las lámparas y transistores, etc.

Para responder a esas exigencias logísticas, la Coordinación Nacional de la Cruzada de Alfabetización consta de un Departamento de Apoyo Logístico, el cual está tomando ya las medidas necesarias para responder a esas necesidades.

Así, por ejemplo, en lo que atañe al sistema de salud se está coordinando, con el Ministerio de Salud, un plan de vacunación masiva de los brigadistas contra las principales enfermedades infectocontagiosas, así como un tratamiento preventivo contra la malaria y un sistema de servicios curativos de emergencia.

En el campo de la información y comunicación se está diseñando una red de comunicación permanente, con la participación de los radioaficionados voluntarios del país organizados en el CREN, los sistemas de comunicación del Ejército Popular Sandinista y un equipo de radio propio de la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Por otra parte, se cuenta con el apoyo del Sistema Sandinista de Televisión, de las radioemisoras del Gobierno de Reconstrucción Nacional, de los periódicos oficiales del F.S.L.N., y de varios órganos privados de comunicación de masas, para rendir servicios de información y comunicación durante los meses de alfabetización, así como para reforzar semanalmente las orientaciones técnicas,

pedagógicas y políticas que en los talleres de capacitación se habrán proporcionado ya a los alfabetizadores.

X. LAS FINANZAS DE LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION

El proyecto de alfabetización está calculado en un costo de aproximadamente 20 millones de dólares, o sea 200 millones de córdobas. Aunque en términos absolutos ésta es una cifra baja si se toma en cuenta la magnitud del proyecto (conviene recordar que ése fue el costo de la campaña de alfabetización cubana *hace 18 años*), este presupuesto está fuera del alcance financiero del Gobierno de Reconstrucción Nacional para el año 1980.

Por ese motivo, ha sido necesario solicitar a los países, instituciones, partidos políticos, sindicatos, etc., solidarios con la Revolución Popular Sandinista, una participación sustancial para el financiamiento de la Cruzada.

Nos anima la convicción de que todo gobierno, toda institución u organismo progresista y democrático, considerará como un gran honor y como una tarea indiscutiblemente humanitaria apoyar, en la medida de sus posibilidades, este gra proceso de liberación cultural cuyos beneficios redundarán no solamente en pro de las masas populares nicaragüenses, sino que aportarán como experiencia orientadora y motivadora un gran impulso a la lucha contra el analfabetismo en todo el Continente Americano y en el mundo entero.

Varios son los gobiernos y organismos extranjeros que han respondido ya a este llamado de solidaridad. Destacan, entre otros, los gobiernos de Holanda, Irak y el Consejo Mundial de las Iglesias, los cuales han contribuido con un aporte sustancial a la Cruzada Nacional de Alfabetización. Los sindicatos suecos han asumido el financiamiento de 50,000 lámparas de gas que serán utilizadas por los brigadistas del campo y de la montaña. Diferentes instituciones religiosas y grupos de solidaridad se han comprometido a colectar los fondos necesarios para financiar algunos rubros particulares de la cruzada, tales como lápices, cuadernos, tizas, etc.

Organismos internacionales como la OEA y la UNESCO han aportado y ofrecido una ayuda importante para este proyecto, calificado por ellos como de gran interés internacional.

Para permitir que cualquier gobierno o institución solidaria pueda participar en la medida de sus posibilidades, el costo total de la Cruzada se ha dividido en subproyectos de mayor o menor envergadura, de forma que existan diferentes metas financieras al alcance de todas las instituciones y organismos. Así,

por ejemplo, se puede participar financiando el costo de una unidad de alfabetización (15 dólares para la zona urbana, 146 dólares para la zona rural) o financiando la edición del Manual de Lecto-escritura (800 mil dólares).

Se ha emitido, también, una serie de Bonos de Cooperación Patriótica e Internacional, los cuales pueden ser adquiridos por individuos y grupos nacionales y extranjeros.

XI. EL SISTEMA DE PUBLICIDAD Y PROPAGANDADE LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION

En íntima relación con el proyecto de financiamiento, se ha estructurado un gran sistema de publicidad y propaganda orientado a informar y motivar la colaboración, a todo nivel, en pro de la Cruzada Nacional de Alfabetización. Para este fin, los departamentos de Publicidad y Diseño de la Coordinación Nacional han elaborado una serie de carteles, rótulos de carretera, etc.

Se trabaja actualmente en el proyecto de una pequeña película documental, de un *videotape* y de un documento audiovisual que puedan ser distribuidos dentro y fuera del país. Por su originalidad, vale la pena mencionar un proyecto publicitario asumido por la Industria de Fósforos de Nicaragua, el cual consiste en ilustrar las cajetillas de fósforos con las diferentes letras del alfabeto, acompañadas de una palabra y de una imagen adecuadas. Se espera que estas cajetillas, coleccionadas por los alfabetizados, sirvan de instrumentos de apoyo al proceso de aprendizaje.

Por su parte, la Lotería Popular ilustrará su billetes con motivos relacionados con la Cruzada Nacional de Alfabetización.

A sabiendas de la importante trascendencia que para el proceso revolucionario reviste la Cruzada, los diferentes medios de comunicación de masas del país han mantenido una continua y variada información sobre todos los acontecimientos relacionados con la preparación de este proyecto.

XII. EL MUSEO DE LA GRAN CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION

La Cruzada Nacional de Alfabetización será, sin duda alguna, el acontecimiento más trascendente en la historia de la educación del país. Los frutos revolucionarios que resulten de este gran encuentro nacional serán de una importancia tal, tanto para Nicaragua como para otros países hermanos, que ameritan

que la historia de este proyecto sea conservada de la manera más vívida. Es por eso que se tomado la decisión de construir el Museo-Archivo de la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización.

En este Museo se conservarán todos aquellos documentos, instrumentos, fotografías, canciones, materiales de publicidad, etc., que permitan a los futuros visitantes e investigadores de nuestro proceso, reconstruir, en sus detalles, la heroica campaña a través de la cual las masas populares organizadas erradicarán para siempre de la sociedad nicaragüense el analfabetismo.

Uno de los documentos más importantes de este Museo será, sin duda alguna, una película que sobre la Cruzada irá elaborando día a día, en el transcurso del proyecto, el Instituto Nicaragüense de Cine (INCINE).

XIII. LA POST-ALFABETIZACION

El proyecto de alfabetización sólo tiene su razón de ser en cuanto constituye la primera etapa de un proceso de educación permanente de los adultos nicaragüenses.

En efecto, la decisión de alfabetizar a la totalidad de los adultos nicaragüenses lleva implícita su continuidad a través del programa de educación permanente y progresiva de los recién alfabetizados. De otra forma, el recién alfabetizado retrocede fácilmente en el proceso educativo. Además, el proyecto de desarrollo y democratización de la Revolución Popular Sandinista, así como la consolidación de la revolución en todos sus niveles, exigen un programa educativo inmediato y progresivo para la etapa de post-alfabetización.

Los criterios para definir los lineamientos de este programa se alimentarán fundamentalmente de la misma experiencia pedagógica, técnica y organizativa de la alfabetización.

Al finalizar la Cruzada, está prevista la creación del Vice-Ministerio de Educación de Adultos, que asumirá la coordinación de la tarea de post-alfabetización. Para la constitución de ese equipo se ha solicitado la asesoría de técnicos de la UNESCO y otros organismos especializados en educación de adultos.

XIV. LA COSTA ATLANTICA

Siguiendo la política de la Dirección Nacional del F.S.L.N. y del Gobierno de Reconstrucción Nacional, de conocer, integrándolos a la gran cultura nicara-

güense, los valores y especificidades de las minorías étnicas y culturales del país, la alfabetización de los nicaragüenses miskitos y de otros grupos bilingües de la Costa Atlántica se planificará de forma que accedan primero al dominio de su lengua materna, para continuar luego con la alfabetización en castellano.

Dado que este proceso supone una adaptación muy particular, es muy posible que el desarrollo del proyecto alfabetizador en la Costa Atlántica lleve un ritmo diferente al del resto del país, por el hecho de que supondría la preparación de cuadernos especiales de lecto-escritura en otras lenguas, y la capacitación de alfabetizadores para la enseñanza de las mismas.

XV. ALGUNOS OTROS TEMAS DE INTERES SOBRE LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION

A) El uniforme

Dentro del proyecto de la Cruzada se ha resuelto equipar a los miembros de las brigadas del campo y de la montaña con un uniforme que constará de las siguientes partes: una cotona (camisa campesina del siglo pasado) de color gris y económica en su confección, un pantalón (de azulón o mezclilla), un par de botas montañeras, una mochila rústica, un sombrero o boina y una escarapela distintiva en la cotona.

Este uniforme constituye un símbolo a la vez que un distintivo con funciones muy importantes dentro del proyecto. En efecto, las brigadas alfabetizadoras constituirán, en todo el sentido de la palabra, el gran Ejército Popular de Alfabetización, vanguardia de la liberación cultural. La función de los brigadistas exige una inversión mínima en símbolos que tienen toda la justificación política. El uniforme identificará al brigadista ante los campesinos, las autoridades políticas, militares y administrativas del país, lo cual le facilitará el apoyo que su misión revolucionaria necesita. La historia de nuestro proceso revolucionario, y de otros procesos semejantes, muestra ampliamente el valor motivacional y político que conllevan ciertos símbolos revolucionarios, aun los más sencillos y austeros.

Sabemos la necesidad urgente e imperiosa de inversiones productivas que necesita actualmente la economía nicaragüense, pero creemos que la inversión de los uniformes de los brigadistas no entra en contradicción con aquéllas. En efecto, los fondos para financiar las materias primas de dicho uniforme no serán extraídos ni desviados de otros sectores productivos, sino que se están solicitando a instituciones y grupos extranjeros.

Por otra parte, la mayoría de los elementos del uniforme (cotonas, pantalones, mochilas, botas y sombreros) serán elaborados en el país, con el financiamiento obtenido del exterior, creando de esta forma nuevas fuentes de trabajo en un momento en el que el desempleo alcanzará niveles angustiantes, como consecuencia del desastre económico y social heredado del régimen anterior.

Por otra parte, cabe añadir que se piensa solicitar la participación voluntaria de los brigadistas, en la medida de sus posibilidades, para sufragar los costos del uniforme. Para aquellos brigadistas que por su escasez de recursos no puedan contribuir al financiamiento del uniforme, la donación de éste equivaldrá a una forma de redistribución popular del ingreso.

B) La opinión de expertos internacionales sobre la Cruzada Nacional de Alfabetización

En la planificación y puesta en marcha de las diferentes etapas de la Cruzada, se ha consultado la experiencia y la opinión de las personalidades más altamente calificadas en este campo. Vale la pena destacar aquí la opinión que, al respecto, han emitido dos de las más representativas. El Sr. Director General de la UNESCO, Dr. Amadou-Mahtar M'Bow, al concluir su reciente visita a nuestro país, tras haber dialogado ampliamente con los responsables de la Coordinación Nacional, dirigió al Ministro de Educación, Dr. Carlos Tunnermann, una carta fechada el 19 de diciembre de 1979, de la que extraemos el siguiente párrafo: *"Quisiera reiterarle lo mucho que me impresionó la forma sistemática e inteligente en que se ha preparado la Cruzada Nacional de Alfabetización, a la cual la Organización no sólo quiere prestar el mayor apoyo, sino igualmente tener la posibilidad de aprovechar sus experiencias en favor de otros países de la región, e incluso de otras regiones. Para estos efectos el proyectado Centro de Documentación sobre la alfabetización que se establecería durante el transcurso de la Cruzada y su post-fase, será un instrumento de gran valor."*

El profesor Paulo Freire, reconocida autoridad mundial en el campo de alfabetización popular, quien convivió durante 10 días con el equipo de Alfabetización Nacional, manifestó su total apoyo a nuestro proyecto, al cual calificó de excelente en su planificación, metodología, contenido temático y formas organizativas.

Cabe, además, señalar aquí la opinión emitida por la experta en censos, Mademoiselle Isabelle Deblé, enviada por la UNESCO para asesorar al equipo de la Coordinación Nacional en la elaboración del censo previo a la alfabetización. Al conocer la forma en que dicho censo fue organizado y ejecutado, en un tiem-

po *record* y con la máxima economía de recursos humanos y materiales, tras haber sometido el procedimiento y los resultados a todas las pruebas estadísticas de objetividad, confiabilidad y representatividad, lo calificó como exitoso y verdadero modelo que debería ser imitado por otros países en proyectos similares.

C) Los subproductos de la Cruzada Nacional de Alfabetización

La primera y fundamental tarea de la Cruzada es la de erradicar el analfabetismo en el transcurso de 1980.

No obstante, la estructura organizativa y los inmensos recursos humanos que la Cruzada movilizará, pueden, siempre que no obstaculicen la tarea fundamental, utilizarse para generar una serie de subproductos de gran impacto nacional.

En coordinación con varios Ministerios del Gobierno de Reconstrucción Nacional (Salud, Cultura, Bienestar Social, Planificación), entes autónomos (Instituto de Recursos Naturales y del Ambiente, etc.), la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua y otras instituciones, se está estudiando la posibilidad de utilizar la estructura de la Cruzada Nacional de Alfabetización para una serie de proyectos de estudio. Entre éstos, cabe mencionar:

- La recolección de ejemplares de la flora y fauna de las diferentes regiones del país.
- Censos para recabar informes sobre la situación ocupacional, sistemas de comercialización, etc.
- La recolección del tesoro nacional en leyendas, cantos populares, etc.
- Investigaciones para detectar posibles tesoros arqueológicos, yacimientos minerales, etc.
- Un proyecto de recuperación de la historia oral de la Guerra de Liberación Nacional.
- Proyectos de educación sanitaria (El Ministerio de Salud ya elaboró una cartilla sobre medicina preventiva y salud ambiental, que será distribuida entre los brigadistas para que puedan difundirla a la población).

Claro está que el diseño de estos proyectos es una tarea que no puede ser asumida por el personal de la Coordinación de la Cruzada.

Cabe mencionar que el censo de alfabetización contiene una serie de datos cuya utilidad trasciende los objetivos de la cruzada. El reporte final de este censo contendrá informes monográficos sobre cada una de las localidades del país, que serán de gran interés para el gobierno y las organizaciones de masas nicaragüenses.

D) La educación informal de los niños durante la Cruzada Nacional de Alfabetización

Aprovechando las vacaciones escolares normales que en el presente año se prolongarán un poco más en función de la Cruzada, el Ministerio de Educación, en coordinación con los Comités de Defensa Sandinista y otros organismos, está estructurando un proyecto cuyo objetivo es que, a pesar de las dificultades que ello conlleva, las vacaciones escolares, que durante el régimen anterior constituían un tiempo muerto, se conviertan en momentos privilegiados de educación informal en varios campos.

El proyecto ya ha sido elaborado por el personal del Ministerio de Educación y propone programas de labores agrícolas, actividades artísticas, deportivas, manualidades, etc.

El proyecto incluye calendario y orientaciones precisas para la realización de cada punto del programa (incluido el presupuesto).

La ejecución de este proyecto exigirá la colaboración de los padres de familia que, organizados en los Comités de Defensa Sandinista, participarán ampliamente, con apoyo y orientación técnica del personal del Ministerio de Educación, en una ágil dinámica educadora cuyos resultados positivos podremos evaluar dentro de muy poco tiempo.

CUADRO 1

Ministerio de Educación – Cruzada Nacional de Alfabetización – Estadística y Censos
Nicaragua: Población Total y Población Analfabeta de 10 Años y más, Tasa de Analfabetismo y Recursos Probables para Alfabetizar por Zonas y Departamentos de la República

Zonas y Departamentos	*Población censada de 10 y más años*	*Población analfabeta de 10 y más años*	*Tasas de analfabetismo*			*Población de 15 y más años que se declaró dispuesta a enseñar*	*Relación alfabetizadores analfabetos*
			Total	*Urbano*	*Rural*		
LA REPUBLICA	1,439,474	722,616	50.20	30.04	74.92	266,590	1/3
Zona del Pacífico	898,805	354,822	28.06	26.55	65.80	199,609	1/2
Chinandega	116,795	57,707	49.41	82.88	66.43	21,827	1/3
León	131,943	71,698	54.34	32.17	76.77	20,047	1/4
Managua	390,985	109,888	27.61	21.65	55.80	109,718	1/1
Masaya	93,312	43,770	45.91	36.42	60.78	15,445	1/3
Granada	62,847	26,702	42.89	30.21	65.19	11,349	1/3
Carazo	49,745	19,765	39.73	24.53	61.69	11,025	1/2
Rivas	53,178	25,292	47.56	36.34	60.68	10,198	1/3
Zona Central Norte	399,735	266,812	66.74	43.95	80.26	51,103	1/5
Chontales	51,747	31,769	61.39	34.25	79.48	8,380	1/4
Boaco	49,116	34,843	70.94	40.11	82.59	5,239	1/7
Matagalpa	95,432	68,011	71.24	58.07	85.06	8,831	1/8
Jinotega	36,607	39,702	70.14	33.84	81.19	6,527	1/7
Estelí	52,860	27,671	52.34	32.78	68.85	10,169	1/3
Nueva Segoria	53,346	36,818	69.02	42.40	81.00	6,740	1/6
Madriz	40,627	27,998	68.91	43.32	79.48	5,217	1/6
Zona del Atlántico	140,934	100,982	78.07	33.41	82.54	15,888	1/6
Río San Juan	16,682	12,593	75.49	33.87	83.40	1,962	1/7
Zelaya	124,252	88,389	71.36	29.92	81.33	13,926	1/6

CUADRO 2

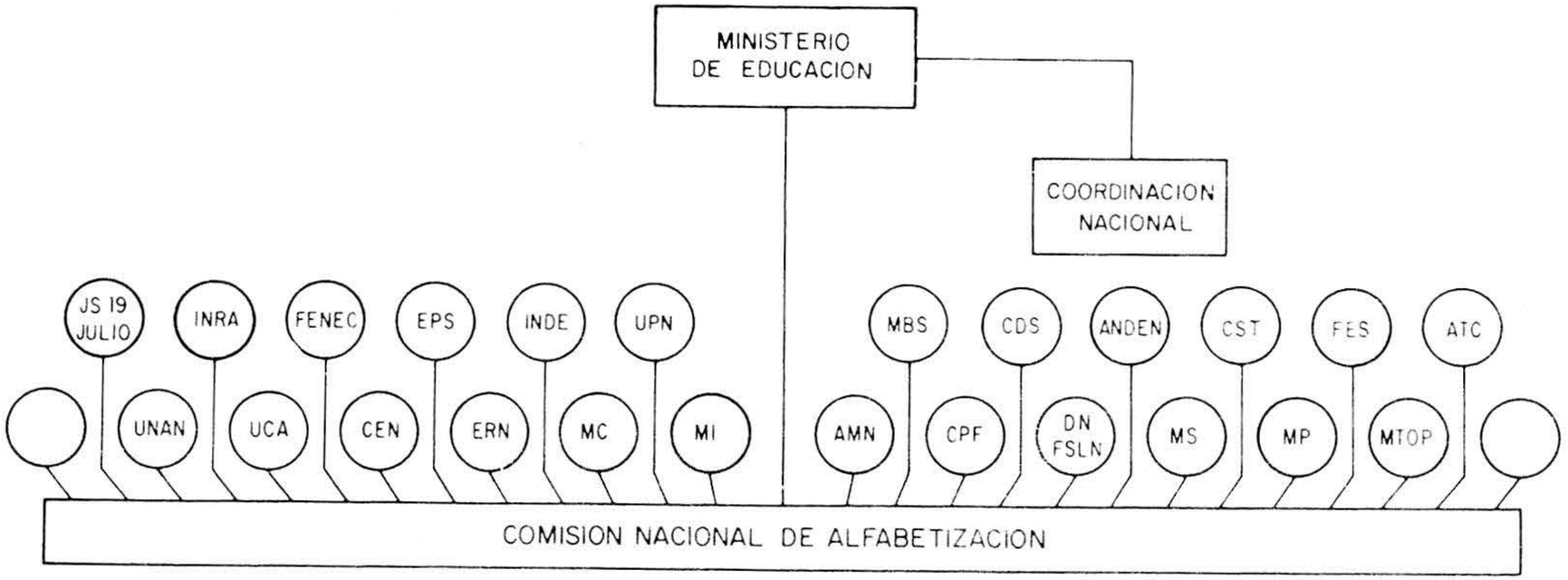
Número de Escuadras y Columnas por Departamentos

	Escuadra			*Columna*		
	1er. mando	*2o. mando*	*Total*	*1er. mando*	*2o. mando*	*Total*
1. Chinandega	241	241	482	60	60	120
2. León	335	335	670	83	83	166
3. Managua	193	193	386	48	48	96
4. Masaya	161	161	322	40	40	80
5. Granada	96	96	192	24	24	48
6. Carazo	59	59	118	15	15	30
7. Rivas	99	99	198	24	24	48
8. Chontales	149	149	298	37	37	74
9. Boaco	193	193	386	48	48	96
10. Matagalpa	260	260	520	65	65	130
11. Jinotega	199	199	338	49	49	98
12. Esteli	131	131	262	32	32	64
13. Nueva Segovia	198	198	396	49	49	98
14. Madriz	152	152	304	38	38	76
15. Río San Juan	78	78	156	19	19	38
16. Zelaya	232	232	464	58	58	116

Nota: Managua constituye la reserva para reforzar los departamentos del interior.

CUADRO. 3

ORGANIGRAMA DE LA COMISION NACIONAL DE LA CRUZADA DE LA ALFABETIZACION "HEROES Y MARTIRES POR LA LIBERACION DE NICARAGUA"



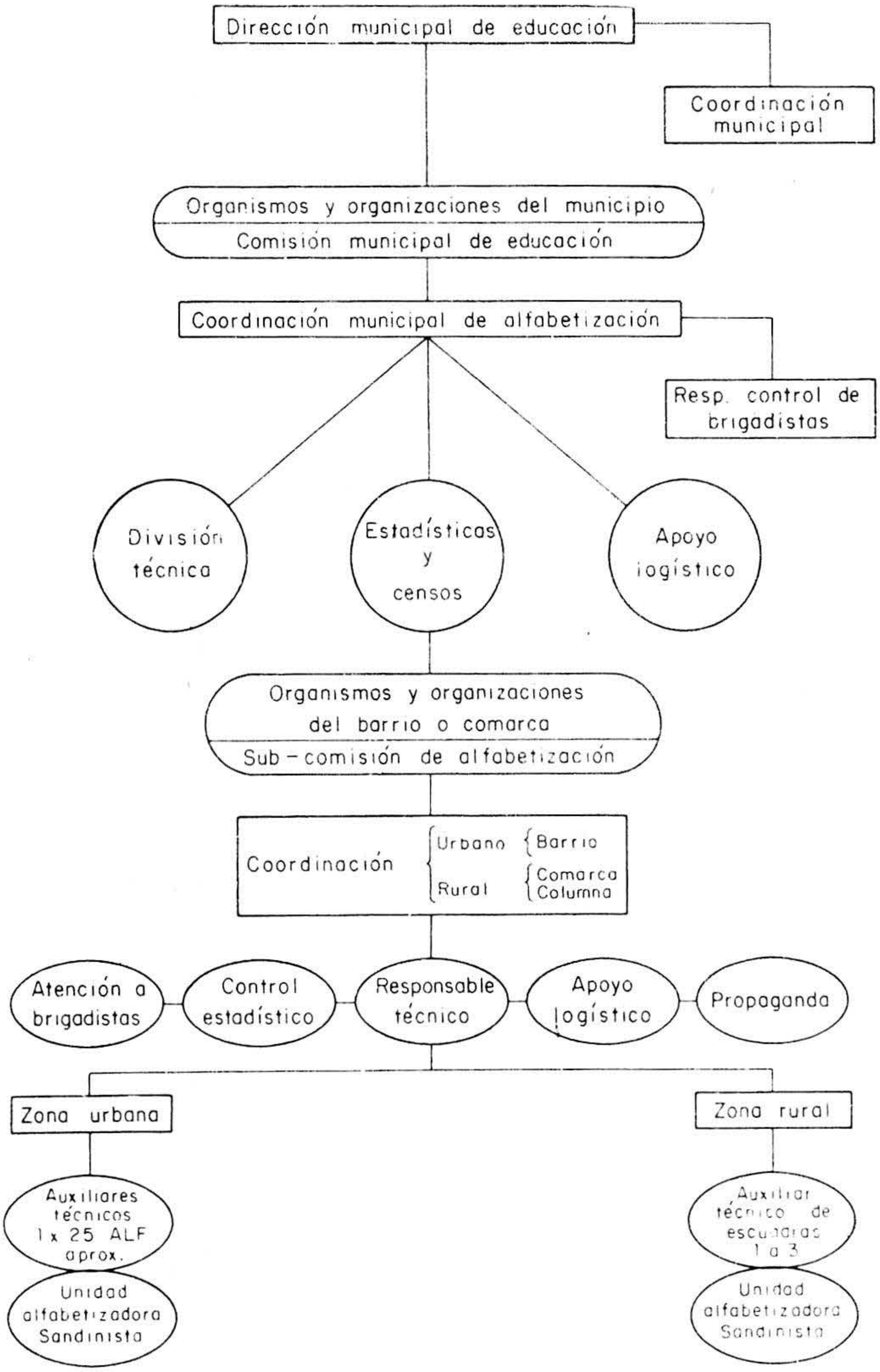
LEYENDAS DE LAS SIGLAS:

J.S. 19 DE JULIO	— Juventud Sandinista 19 de Julio	M.B.S.	— Ministerio de Bienestar Social
INRA	— Instituto Nicaragüense de Reforma Agraria	C.D.S.	— Cornité de Defensa Sandinista
F.E.N.E.C.	— Federación Nicaragüense de Educadores Católicos	A.N.D.E.N.	— Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua
E.P.S.	— Ejército Popular Sandinista	C.S.T.	— Central Sandinista de Trabajadores
I.N.D.E.	— Instituto Nicaragüense de Desarrollo	F.E.S.	— Federación de Estudiantes de Secundaria
U.P.N.	— Unión de Periodistas de Nicaragua	A.T.C.	— Asociación de Trabajadores del Campo
U.N.A.N.	— Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua	A.M.N.	— Asociación de Mujeres Nicaragüenses
U.C.A.	— Universidad Centro Americana	C.P.F.	— Confederación de Padres de Familia
C.E.N.	— Conferencia Episcopal Nicaragüense	D.N.F.S.L.N.	— Dirección Nacional del Frente Sandinista de ción Nacional
E.R.N.	— Escuelas Radiofónicas de Nicaragua		
M.C.	— Ministerio de Cultura	M.S.	— Ministerio de Salud
M.I.	— Ministerio del Interior	M.P.	— Ministerio de Planificación
		M.T.O.P.	— Ministerio de Transporte y Obras Públicas

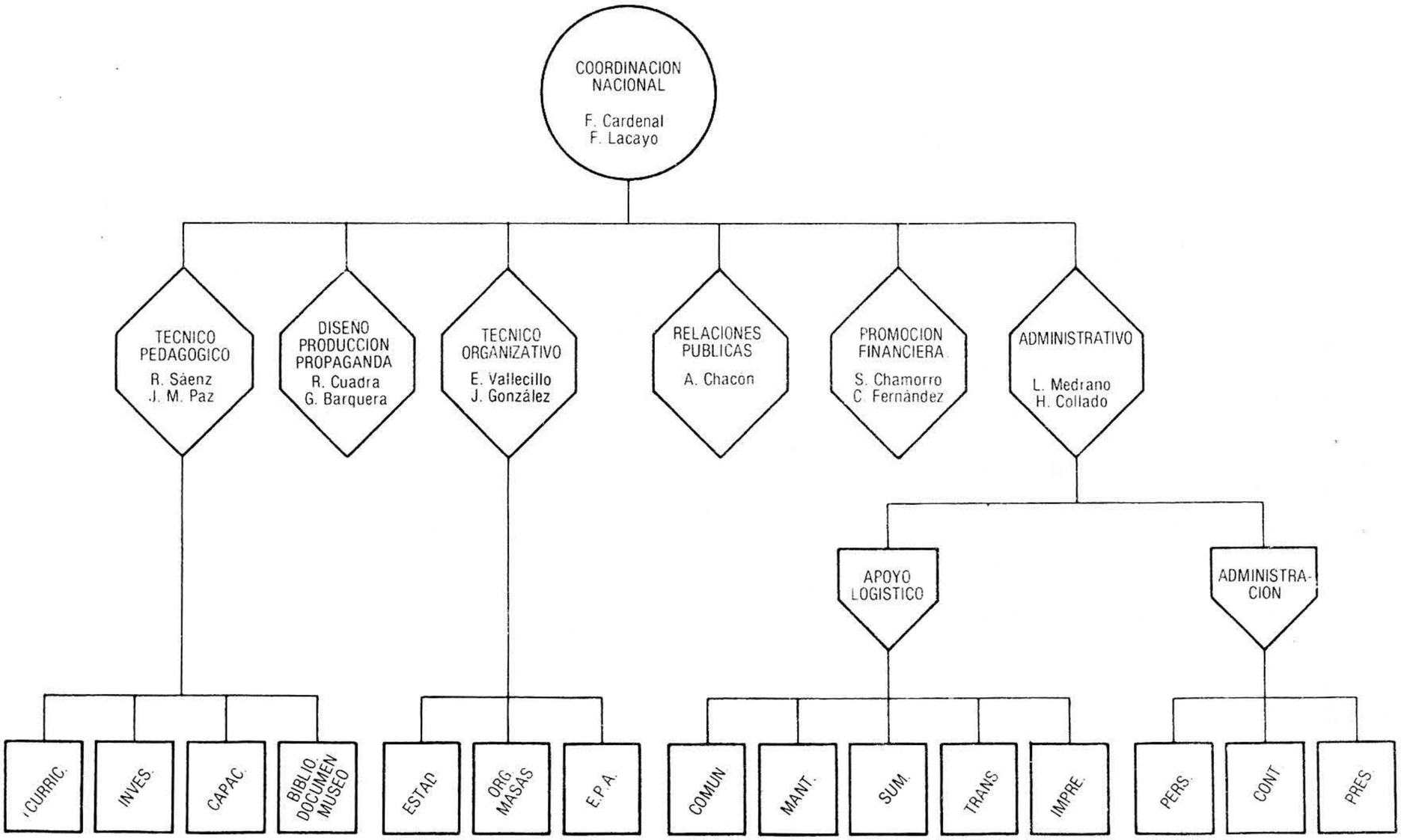
NOTA: Esta es la integración nacional; en departamentos y municipios se constituirá con los representantes de estas organizaciones y se incluirán, además aquellas organizaciones locales que se determine por la comisión a esa instancia.

CUADRO E 4

ALFABETIZACION PARA LOS MUNICIPIOS



CUADRO 5


COORDINACION NACIONAL
F. Cardenal
F. Lacayo
TECNICO PEDAGOGICO
R. Sáenz
J. M. Paz
DISEÑO PRODUCCION PROPAGANDA
R. Cuadra
G. Barquera
TECNICO ORGANIZATIVO
E. Vallecillo
J. González
RELACIONES PUBLICAS
A. Chacón
PROMOCION FINANCIERA
S. Chamorro
C. Fernández
ADMINISTRATIVO
L. Medrano
H. Collado
APOYO LOGISTICO
ADMINISTRACION
CURRIC.
INVES.
CAPAC.
BIBLIO. DOCUMEN MUSEO
ESTAD.
ORG. MASAS
E.P.A.
COMUN
MANT.
SUM.
TRANS
IMPRE.
PERS.
CONT.
PRES.

LA RECONSTRUCCION NICARAGÜENSE Y LA CAMPAÑA DE ALFABETIZACION

Craig Richards

Al saltar del aire acondicionado del interior del avión a la humedad del verano de Managua, uno no podía evitar sentirse impresionado por la significación especial que los nicaragüenses dieron a su campaña nacional de alfabetización. En los muros del aeropuerto y en las principales esquinas de la ciudad había murales de colores vivos que proclamaban la alfabetización y la producción como las dos metas de la reconstrucción. En los periódicos aparecieron inserciones con lecciones de alfabetización, las estaciones de radio y televisión invitaban a la participación popular, las cajas de fósforos ostentaban *slogans* en favor de la campaña, y hasta las corcholatas de la cerveza Victoria, que es propiedad del Estado, tenían impresas las letras del alfabeto.

Los murales no se referían únicamente a la campaña de alfabetización. Había otros que pedían a los nicaragüenses su apoyo para la revolución agrícola e industrial. Este movimiento, conocido como la "segunda revolución", es quizá una demostración de voluntad más elocuente que la primera revolución, que derrocó al dictador Anastasio Somoza y llevó al poder al Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), en julio de 1979.

Aquella primera victoria del FSLN fue, desde luego, un gran logro. La resistencia popular a la dictadura de la familia Somoza fue iniciada por Augusto César Sandino, el "Jorge Washington" de Nicaragua libre, quien fue asesinado en 1934 por el padre de Anastasio, "Tachito" Somoza, cuando ambos iban a firmar un acuerdo de paz. En los años siguientes, de lucha por parte de los guerrilleros sandinistas, decenas de miles de civiles nicaragüenses perdieron sus vidas a manos de la odiada guardia somocista. Al trauma de la guerra civil continua, vinieron a añadirse: un terremoto que devastó más de seiscientas manzanas del centro de Managua, una deuda exterior de 1,600 millones de dólares, y un saldo de menos de 3 millones en el sistema bancario nacional, cuando Somoza huyó

finalmente del país. Aun considerando todo lo anterior, la tarea de la reconstrucción será, sin duda, la más grande de las dos revoluciones.

Nicaragua necesita rehacer su producción agrícola e industrial para reducir el desempleo, que oscila actualmente alrededor del 20%, para controlar su enorme deuda exterior, para proporcionar viviendas, servicios sanitarios y servicios médicos. Es dentro del contexto de estas necesidades que los esfuerzos organizativos y los fondos destinados a la campaña de alfabetización durante todo el año pasado toman un significado especial, tanto para el pueblo de Nicaragua como para el resto del Tercer Mundo, que observa con atención lo que ahí está sucediendo.

El problema del analfabetismo en Centro América no es nuevo, ni está restringido únicamente a Nicaragua. Una conferencia regional sobre el analfabetismo en Centro América, patrocinada por UNESCO, dio a conocer, en 1965, que los porcentajes de analfabetismo en Honduras y Guatemala eran aún más altos que aquellos de El Salvador y Nicaragua, que oscilaban alrededor del 50%. Más recientemente, el Instituto Nacional de Estadística y Censo de Nicaragua estimó que 722,616 personas, aproximadamente el 50% de aquellos con diez o más años, eran todavía analfabetos. De éstos, el 30% residía en áreas urbanas y la mayoría, el 70%, residía en el campo.

Analfabetismo en Centroamérica*

País	*Tanto por ciento de analfabetismo*	*Hombres*	*Mujeres*	*Areas urbanas*	*Areas rurales*
Guatemala	61.1	55.5	66.6	33.5	76.2
Honduras	52.7	49.2	55.3	24.2	61.9
Nicaragua	49.2	59.5	39.0	20.6	70.2
Costa Rica	14.3	14.1	14.5	5.2	19.7
El Salvador	49.2	45.2	53.0	26.8	64.2
Panamá	21.7	21.9	21.6	6.2	35.4

* Edad 10 o más años. Datos reunidos de 1960 a 1964.

Fuente: *La Educación en Centroamérica,* Ovidio Sota Blanco, ODECA, San Salvador, C.A., noviembre de 1968, p. 61.

La estabilidad de estos altos índices de analfabetismo, a través del tiempo, no era solamente el resultado de la escasez de recursos y elementos técnicos.

Como afirmó el entonces director general delegado de UNESCO, John Forbes, en un discurso pronunciado durante la celebración del "Día Internacional de la Alfabetización", en Teherán, Irán (1977), algunos dirigentes "piensan que demasiada alfabetizaciión puede ser peligrosa o puede acarrear más problemas de los necesarios. Los dictadores temen a la población alfabetizada, especialmente en el Tercer Mundo, porque aquellos que pueden leer y escribir son capaces de defender sus intereses propios. Especialmente amenazadoras son las demandas por una distribución equitativa de la riqueza y de la tierra. Las pruebas de ello se encuentran por todo el país: nuevas escuelas, clínicas de salud, viviendas, caminos y cooperativas rurales surgen de la noche a la mañana.

Los objetivos de la campaña nicaragüense de alfabetización fueron la erradicación del analfabetismo y la conscientización del pueblo. La palabra conscientización, en este caso, significa el despertar político de los pobres y los analfabetos a través del proceso de alfabetización, por medio del cual los marginados se convierten en participantes activos de la sociedad, en interés propio. Estas ideas están contenidas en el libro *Pedagogía del oprimido,* de Paulo Freire. Freire y Raúl Ferrer Pérez, director de la campaña de alfabetización que se llevó a cabo en Cuba en 1961, fueron los consultores oficiales enviados por UNESCO para ayudar en el esfuerzo nicaragüense. Pero la característica más notable de la campaña, según hizo notar Sonia Chamorro, coordinadora de alfabetización de adultos en el Ministerio de Educación, fue la determinación individual: "aceptamos con gusto la ayuda de aquellos que tienen experiencia en estos asuntos, pero nuestra campaña de alfabetización es una campaña nicaragüense en beneficio del pueblo de Nicaragua, que nos permitirá ser más capaces de reconstruir nuestro país".

Además de la ambiciosa meta de alfabetizar a más de medio millón de personas en menos de seis meses, había una multitud de proyectos que los alfabetizadores y los asistentes técnicos debían llevar a cabo en su "tiempo libre". Estos proyectos incluían recolectar especímenes de flora y fauna de todo el país, recoger información acerca de las características ocupacionales de cada región y de su nivel de comercialización, recopilar poemas populares, aforismos y canciones, explorar en busca de posibles ruinas arqueológicas y minerales de superficie, documentar relatos orales de la revolución, encargarse de proyectos sanitarios y llevar un registro preciso del avance de los estudiantes.

Dadas la extensión y la dificultad de la tarea, fue tal vez inevitable que el gobierno de la reconstrucción organizara la campaña de alfabetización según un modelo militar. El periódico oficial del Frente Sandinista de Liberación Nacional, *Barricada,* y el Ministerio de Educación, se referían a la campaña como "la

segunda revolución" y como "la guerra contra la ignorancia". Los jóvenes voluntarios de la alfabetización que fueron enviados al campo fueron bautizados como "El ejército popular de la alfabetización", y se les conocía como "los brigadistas". Cada brigada estaba asignada a uno de los seis "frentes" geográficos que correspondieron a los frentes militares de la revolución. Estas brigadas están formadas por columnas cada una de las cuales consistía en ciento veinte brigadistas divididos en cuatro escuadras. Todas las escuadras tenían entre uno y cuatro auxiliares técnicos (profesores) que ayudaban a los alfabetizadores y seguían sus progresos. Generalmente, cada escuadra estaba formada por personas del mismo sexo y de edad similar para facilitar ubicación por zonas de acuerdo con las condiciones de vida y el peligro existente en cada una de ellas.

A los sesenta mil brigadistas se agregaron los "alfabetizadores populares" quienes, no pudiendo desplazarse de sus lugares de trabajo, enseñaban después de terminadas las labores del día. Entre éstos se contaban amas de casa, obreros, empleados y trabajadores del Estado. Hubo también alfabetizadores en los barrios urbanos, organizados por los "comités de defensa de la revolución", una organización comunitaria de base que contribuyó con aproximadamente cuarenta mil alfabetizadores. A éstos habría que añadir algunos miles de consultores técnicos.

Debido a que los brigadistas fueron enviados a lugares a menudo incomunicados y carentes de facilidades médicas y técnicas, recibieron previamente un entrenamiento especial impartido por técnicos auxiliares. Todos los brigadistas fueron provistos con equipos de primeros auxilios, y se les impartió un entrenamiento elemental en medicina preventiva, salud y servicios sanitarios. Más aún, se estableció un extenso sistema de radiocomunicación con objeto de evitar peligros para los alfabetizadores más jóvenes.

La alfabetización se basó en una estrategia piramidal de enseñanza-aprendizaje. Ochenta maestros, que habían recibido entrenamiento especial en materia de alfabetización, pusieron a prueba sus métodos en trabajo de campo durante algunas semanas. Estos maestros y los campesinos que habían sido sus estudiantes trabajaron juntos en el diseño del programa de alfabetización definitivo. Los primeros ochenta entrenaron entonces a quinientos sesenta más; estos seiscientos cuarenta entrenaron a otros siete mil y, finalmente, este nuevo grupo entrenó a aproximadamente cien mil alfabetizadores. Un elemento importante dentro de del diseño de la campaña fueron las juntas semanales sabatinas, llevadas a cabo en las montañas, en las que los brigadistas y los auxiliares técnicos analizaban los problemas, lo que les permitió adaptar el diseño de la campaña a sus necesidades específicas.

Pero el entrenamiento de los cien mil alfabetizadores fue sólo una de las muchas tareas enormes emprendidas por el gobierno de la reconstrucción. Las primeras semanas de la campaña estuvieron llenas de problemas: los brigadistas necesitaban ropa de trabajo, vacunas, mochilas, linternas, lápices, cuadernos y material de trabajo. Todo esto tuvo que ser hecho o comprado, y luego distribuido a lo largo del país. Los obstáculos logísticos sólo pudieron ser superados gracias a la alta prioridad nacional que fue dada a la campaña de alfabetización.

En un momento dado, el apoyo internacional recibido fue un elemento crucial para el éxito de la campaña. El apoyo verbal vino de figuras tan diversas como el Papa Juan Pablo II, Fidel Castro y el director general de UNESCO, Amadou Mathar M'Bow. Los subsidios desde el exterior fueron considerables, si bien tardaron en venir. UNESCO, Suecia, Holanda, Iraq y el Consejo Mundial de Iglesias fueron algunos de los principales contribuyentes. El costo total de la campaña fue estimado en veinte millones de dólares. Aproximadamente la mitad de esa suma se obtuvo gracias al apoyo internacional, en gran medida a través de artículos indispensables para realizar la campaña. Suecia donó 50,000 linternas para los brigadistas que tuvieron que enseñar en remotas áreas montañosas donde no había electricidad. Algunos sindicatos y organizaciones laborales proporcionaron cuadernos, lápices y otros materiales. Los otros diez millones de dólares fueron reunidos dentro del país por una población empobrecida. Uno de los esfuerzos nacionales más populares consistía en donar un día de salario por mes para la campaña. La escasez de fondos fue un obstáculo, pero la meta alfabetizadora pudo ser alcanzada.

Desafortunadamente, no todas las clases sociales nicaragüenses mostraron el mismo entusiasmo hacia la prioridad dada a la alfabetización por el gobierno de reconstrucción nacional. Alfonso Robelo, empresario y ex-miembro del gobierno de reconstrucción, que renunció en profundo desacuerdo con los planes de éste, enjuició la campaña con el pretexto de que no se intentaba alfabetizar, sino propagar el comunismo a través de ella. Sus comentarios fueron ampliamente difundidos por la prensa estadounidense, por ejemplo en la revista *Newsweek* y en un programa especial de televisión sobre Fidel Castro y el Caribe. Quejas similares fueron expresadas por una reportera de la Radio Difusión Nacional quien, durante una visita a la comunidad de Bluefields en la costa atlántica, afirmó que términos como "revolución" no tenían nada que hacer, dada su dificultad en el texto de alfabetización. En su opinión este tipo de palabras estaba ahí sólo para cumplir un propósito propagandista.

Estas objeciones no se ajustan a la realidad actual nicaragüense. Los textos de alfabetización eran altamente nacionalistas, pero no contenían referencias a

los héroes del comunismo internacional como Marx, Lenin o Mao. Más bien, su contenido era similar al de un libro de civismo y uno de historia combinados. En ellos, se culpaba directa y claramente a Somoza por el pasado turbulento de Nicaragua, y estaban llenos de referencias a metas nacionales de producción, a las necesidades de austeridad, de cooperación y de defensa de la revolución. Estos temas eran no sólo congruentes con las ideas de Paulo Freire, sino que de hecho podrían considerarse componentes esenciales de las mismas, y fueron escogidos con toda intención porque avivaban los sentimientos de ira, esperanza y patriotismo de los alfabetizadores y sus alumnos. En un país donde virtualmente cada familia había perdido a alguien durante la guerra, la palabra revolución no era ajena o amenazante, sino más bien el modo acostumbrado de describir el proceso (experimentado recientemente) por medio del cual un pueblo se había liberado de una dictadura opresora.

Hubo algunas quejas sobre los 1,200 maestros cubanos que estuvieron presentes en la campaña, pero nadie tuvo queja de los 400 maestros costarricenses y españoles que también ayudaron. Sumados, todos los asistentes extranjeros constituyeron apenas un poco más del 1% de los alfabetizadores. La gran mayoría de éstos, más del 98%, eran jóvenes nicaragüenses altamente idealistas y motivados, de quienes no se podía decir que fueran comunistas veteranos. Como dijo Christopher Dickens, del *Washington Post,* aquellos que estaban aprendiendo a leer "estaban menos interesados en el contenido político de lo que leían, que en el hecho de que podían leerlo".

Si bien la oposición más audible hacia la campaña vino del sector comercial, algunos jóvenes de clase media se mostraron también poco entusiastas por el hecho de pasar seis meses llenos de dificultades llevando la vida de los campesinos. En cierto momento, *Barricada* se lamentó por la falta de espíritu social entre los estudiantes universitarios. Nuestra guía durante la semana de la celebración de la victoria del 19 de julio, una joven de dieciséis años, nos confió que estaba encantada de haber sido escogida para desempeñar esa labor, lo que le había permitido evitar ser voluntaria en la campaña de alfabetización. Según sus propias palabras, "es muy duro vivir en las montañas y es más duro aún vivir como un campesino. Yo sé que no me gustaría". Sin embargo, un número sorprendente de jóvenes muchachas nicaragüenses no compartían la renuencia de nuestra guía de participar en la campaña de alfabetización. Más del 60% de los brigadistas eran mujeres, y más de 6,700 afiliadas a la Asociación de Mujeres Nicaragüenses participaron en programas de apoyo para los alfabetizadores.

Del 4.6% de los alfabetizadores que no terminaron su tarea en el campo, la mayoría se retiró debido a enfermedades, accidentes o problemas de organiza-

ción que estaban fuera de su control. Otro problema fue que muchos padres de brigadistas se opusieron a que sus hijos fueran al campo por temor a los ex-miembros de la guardia nacional de Somoza, quienes habían atacado recientemente algunos pueblos al norte de Nicaragua. Estos ex-guardias encontraron refugio en Honduras y habían amenazado públicamente a los alfabetizadores. Los temores paternos no carecían de fundamento. Georgino Andrade, alfabetizador en Chinandega, fue cruelmente torturado antes de ser asesinado por los ex-guardias. Hacia finales de julio, cuatro brigadistas más habían sido asesinados. Estos actos de terrorismo no desanimaron a los brigadistas y sus familiares, sino que más bien unieron al país más estrechamente bajo la bandera de la alfabetización. Como dijo en una entrevista una de las muchas madres de familia cuyos hijos estaban en las montañas: "¿ve usted esa cruz allí en mitad de la calle? Allí está enterrado mi hijo, asesinado por la guardia nacional. ¿Cómo impedirle a mi otro hijo que se hiciera brigadista? Sí, estamos orgullosos de nuestros hijos".

El 21 de agosto de 1980 los brigadistas regresaron del campo y fueron recibidos como héroes. ¿Qué tanto éxito tuvo la campaña nicaragüense de alfabetización? El analfabetismo había sido reducido del 51 al 12% en menos de seis meses. El criterio para considerar que alguien había sido alfabetizado, en todos los sectores del país, fue que hubiera completado las primeras veinte lecciones del curso. Aunque éste no puede considerarse un alto nivel de alfabetización, es sin duda un avance importante. Quedan, sin embargo, algunos problemas especiales de alfabetización entre la población de habla indígena y la población negra, de habla inglesa, quienes requirieron textos separados y un enfoque cultural ligeramente diferente. En las etapas iniciales de la campaña, el gobierno sandinista trató de alfabetizar en español a estos grupos. Tanto los indígenas como los negros se opusieron a ello y exigieron ser alfabetizados en su propio idioma. De acuerdo con lo expresado por Antonio Ortiz Pineda, director de alfabetización en Zelaya, la zona que comprende casi toda la costa atlántica, se está elaborando un proyecto especial que proporcionará libros de trabajo a los indios Mosquitos y a los nicaragüenses de habla inglesa. Este proyecto seguirá a la campaña principal y se desarrollará a lo largo de varios meses. Aun así, muchos nicaragüenses se han visto imposibilitados de participar. Por ejemplo, George Coxwell, un indio mosquito de Puerto Cabeza, confesó que él no podía leer ni escribir. Su explicación fue la siguiente: "soy un pescador de camarón y paso muchos días en el camaronero cuando la pesca abunda. Trabajamos mucho y dormimos poco. Para los pescadores es difícil aprender a leer".

A pesar de los problemas mencionados, Nicaragua ha obtenido recientemente dos premios internacionales en reconocimiento al éxito de su campaña de al-

fabetización. Surge una pregunta, para finalizar: dado el triunfo de la primera campaña, ¿qué se está haciendo para asegurar que lo ganado no se pierda? El Ministerio de Educación ha tomado algunas medidas para hacer que la educación siga progresando en todos los frentes. Aquellos que aún no han aprendido a leer seguirán teniendo acceso a un alfabetizador. Se han formado grupos educativos populares de autoayuda con objeto de proporcionar cursos más avanzados, y muchos brigadistas han permanecido voluntariamente en el campo para tratar de establecer una educación rural formal. Para facilitar el trabajo de estos grupos educativos, los periódicos continúan imprimiendo suplementos especiales de alfabetización para sus nuevos lectores y el Ministerio de Educación publica *El 19 de Julio*, una revista diseñada como un libro de aprendizaje. El gobierno distribuye gratuitamente estas publicaciones por todo el país.

En otras áreas se han construido caminos vecinales que permitirán extender la educación formal a zonas geográficas de difícil acceso. Se están restaurando escuelas semiderruidas a causa de la guerra, y se están construyendo algunas nuevas donde antes no existían. Paralelamente, se han reducido los costos de la educación universitaria y muchos jóvenes han sido enviados a continuar sus estudios en Europa y Cuba. Se están organizando escuelas técnicas especiales para la capacitación de trabajadores de extensión agrícola.

Si bien el futuro de Nicaragua es incierto, es obvio, aun para los visitantes, que el país y su gente han cambiado irrevocablemente. Hay por todas partes un aire de esperanza y fe en que una vida mejor es posible en adelante. El poder de esa fe ha sido demostrado por el espíritu social que permitió el éxito de la campaña nacional de alfabetización. A través de su ejemplo, los nicaragüenses confirmaron la experiencia cubana y pusieron de manifiesto, una vez más, que el problema del analfabetismo no es un problema de recursos o de tecnología, sino un problema político. Alfabetizar no es simplemente una reforma social, sino un proceso por medio del cual la gente adquiere las habilidades y la organización necesaria para participar en el control de los acontecimientos e instituciones que dan forma a su vida.

CUARTA PARTE: LA CAPACITACION DE LOS EDUCADORES DE ADULTOS

EL PROGRAMA DE CAPACITACION FAMILIAR: UNA EXPERIENCIA DE CAPACITACION DE AGENTES DE CAMBIO SOCIAL QUE TRABAJAN CON LA FAMILIA CAMPESINA

Centro Nacional de Productividad de México, A.C.

I. EL CENTRO NACIONAL DE PRODUCTIVIDAD DE MEXICO, A.C. (CENAPRO) Y EL SERVICIO NACIONAL DE ADIESTRAMIENTO RAPIDO DE LA MANO DE OBRA EN LA INDUSTRIA (ARMO)

A) Antecedentes históricos

El Centro fue creado el 19 de mayo de 1953 como Centro Industrial de Productividad, auspiciado por la Confederación de Cámaras Industriales, el Gobierno Federal y el gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica.

Al ponerse término al convenio de cooperación técnica con el gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica, el Centro Industrial de Productividad siguió operando como tal, pero financiado sólo por el Gobierno Federal; esta situación prevaleció entre el 14 de agosto de 1961 y el 14 de agosto de 1965.

El 14 de agosto de 1965 el Gobierno Federal le dio su actual denominación de Centro Nacional de Productividad de México (CeNaPro) y le otorgó carácter de Asociación Civil, con el cual opera hasta la actualidad.

Bajo la administración del CeNaPro, el 21 de junio de 1965 fue creado el Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra (ARMO), mediante un Plan de Operaciones suscrito por el Gobierno de México, el Fondo Especial de Naciones Unidas y la Organización Internacional del Trabajo. El mencionado Plan de Operaciones concluyó el 31 de diciembre de 1971 y ARMO continuó sus actividades en el sector obrero-industrial-mexicano.

B) Situación legal y dependencia

La Asociación Civil es financiada por el Gobierno Federal mediante un Fideicomiso que agrupa financiera y administrativamente a CeNaPro y a ARMO.

El Comité de Fideicomiso está integrado con las representaciones de la Secretaría del Trabajo, de la Secretaría de Educación Pública, de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, de la Secretaría de Comercio, de la Secretaría de Patrimonio y Fomento Industrial, de la Secretaría de Turismo, de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, de la Secretaría de la Reforma Agraria, del Departamento de Pesca, de Nacional Financiera, S.A., del Banco de México y de la Confederación de Cámaras Industriales.

Por acuerdo presidencial del 11 de mayo de 1977, el Centro quedó integrado al Sector Laboral. El Comité de Fideicomiso CeNaPro-ARMO es presidido por el Secretario del Trabajo y Previsión Social.

C) Propósitos

CeNaPro es un fideicomiso del Gobierno Federal, dentro del Sector Laboral, cuyo propósito es investigar y desarrollar métodos y sistemas pedagógicos y desarrollar planes y programas de capacitación y adiestramiento destinados al perfeccionamiento y desarrollo de los recursos humanos nacionales que trabajan a diversos niveles en la industria, la agricultura y los servicios de México.

D) Objetivos generales

Dotar al país de un centro profesional en el dominio de métodos y sistemas de organización y administración científica, cuya aplicación permita el incremento de la productividad en las actividades económicas.

Divulgar el conocimiento de las técnicas antes mencionadas mediante una eficaz capacitación y desarrollo de personal en los diversos niveles que requiera el desarrollo de las actividades.

Promover la aplicación de las técnicas señaladas en las actividades productivas para atender con mayor economía las necesidades de consumo de los grandes núcleos de población de nuestro país.

De acuerdo con lo anterior, el Centro está destinado, entre otras actividades, a promover la capacitación de los recursos humanos mexicanos, a nivel de industria, agricultura y servicios.

E) Sus objetivos específicos

Llevar a cabo programas de investigación para identificar mejor los problemas de productividad en las actividades económicas.

Desarrollar métodos y sistemas para el perfeccionamiento funcional y operativo de las unidades de producción, principalmente orientados al desarrollo de las calificaciones del personal en todos los niveles.

Realizar y promover la ejecución de programas de capacitación y adiestramiento de personal a diverosos niveles.

Divulgar los principios, políticas, nuevas orientaciones técnicas relacionados con el incremento de la eficiencia en el uso de los recursos productivos.

Constribuir a la implantación y desarrollo de acciones sistemáticas de adiestramiento y capacitación de trabajadores dentro de las empresas.

Formar agentes multiplicadores de la acción capacitadora (especialistas en capacitación y adiestramiento, instructores, supervisores, agentes de cambio social).

F) Campos de acción

1. Sectores que atiende:
   a) Público.
   b) Privado.
   c) Obrero organizado.
   d) Campesino.
2. Areas de producción en las que trabaja:
   a) La industria.
   b) Los servicios.
   c) La agricultura.

G) Funciones generales del organismo CeNaPro-ARMO

1. De investigación:
   a) Andragógica.
   b) Social.
   c) Económica.
   d) En comunicación social.
   e) En recursos humanos.

f) En tecnología pedagógica.
g) Estadística.

2. De Servicios:
   a) Cursos.
   b) Seminarios.
   c) Consultoría y diagnóstico.
   d) Asesoría.
   e) Préstamo de material fílmico.
   f) Información y documentación.

3. De divulgación:
   a) Publicaciones (Boletín "Revista Productividad y Desarrollo", Ediciones Productividad, "Gaceta de Productividad", "Pedagogía para el Adiestramiento", Serie: "Algunos Temas de Educación de Adultos", "Cuadernos de Discusión", etc.).
   b) Producción de medios (películas, transparencias, programas de radio, videocintas).
   c) Eventos especiales (foros, seminarios, reuniones, etc.)

H) Niveles de acción (directos e indirectos)

1. Nivel oficial:
   a) Las autoridades.
   b) Los técnicos de diversos niveles.
   c) Los trabajadores.
2. Nivel privado:
   a) La gerencia y la organización.
   b) Los técnicos de diversos niveles.
   c) Los supervisores.
   d) Los instructores.
   e) Los trabajadores a diversos niveles.

I) Nivel campesino

   a) Dirigentes.
   b) Campesinos.
   c) Familia campesina.
   d) Motivar permanentemente a las autoridades, técnicos y productores rurales con objeto de que se apliquen las técnicas de productivi-

dad, tanto en los programas de desarrollo rural como en las actividades del productor rural de México.

e) Asesorar a los organismos e instituciones en la organización, funcionamiento y desarrollo de programas y unidades de investigación socioeconómica y de comunicación social, y en el diseño, producción y aplicación de dichos programas.

f) Divulgar entre los organismos, cuadros profesionales e instituciones formadoras de personal que trabajan en diversos programas de desarrollo económico-social, con el productor rural y su familia, la información técnica relevante a su quehacer.

g) Desarrollar y probar estrategias de capacitación y adiestramiento a diversos niveles, que con economía de recursos y de tiempo, permitan alanzar al mayor número de productores y sus familias.

II. MARCO GENERAL DE REFERENCIA DE LA ACCION DE CENAPRO-ARMO EN EL AREA DE LA CAPACITACION, ADIESTRAMIENTO Y DESARROLLO DE LOS RECURSOS HUMANOS DEL SECTOR RURAL

A) Definición del papel de CeNaPro-ARMO

En términos generales, el papel que CeNaPro desempeña en relación con los recursos humanos del área rural de México, es el de un organismo técnico promotor destinado a:

a) Realizar acciones de comunicación social (capacitación, adiestramiento, divulgación) tendientes a capacitar, adiestrar y desarrollar los recursos humanos que, a diversos niveles, trabajan en el sector agropecuario (cuadros técnicos, voluntarios, productores y sus familias).

b) Investigar permanentemente sobre la problemática de los recursos humanos del sector rural: calidad, cantidad, migraciones.

c) Investigar sobre la problemática de la comunicación social (capacitación, adiestramiento, información y divulgación técnica) con el productor rural y su familia (formas, contenidos, medios).

B) Ubicación y perspectivas de la acción de CeNaPro en el área rural

De acuerdo con las políticas puestas en marcha por el Ejecutivo Nacional

que tienden a promover y acelerar el desarrollo de las zonas rurales deprimidas del país, los destinatarios principales de la acción del Centro ARMO, en esta área, son los recursos humanos e institucionales que trabajan en las áreas rurales marginadas.

CeNaPro-ARMO es un organismo más dentro de un gran complejo de servicios y organismos que trabajan o deben ejecutar acciones de diverso orden tendientes a promover y participar el desarrollo del área rural.

La atención preferente de CeNaPro-ARMO está dedicada al aumento de la producción y productividad rural a través de la capacitación, adiestramiento y superación de los recursos humanos que trabajan en diversos niveles del sector rural y muy especialmente de los agentes de cambio institucionales o voluntarios, a través de los cuales se puede obtener un efecto multiplicador de la acción.

Por lo anterior, CeNaPro no tiene como responsabilidad primordial realizar programas integrales de desarrollo (pero sí la de participar en ellos) o ejecutar acciones directas con el productor rural y su familia (en este caso sólo para investigar y probar métodos, sistemas, modelos, técnicas y medios).

C) Antecedentes generales del Programa Campesino de Productividad (PCP)

En noviembre de 1969, con base en un convenio entre el Gobierno de México y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), CeNaPro creó el Programa Campesino de Productividad (PCP), que estaba destinado a:

1. Determinar las estrategias y procedimientos más funcionales para la capacitación de los beneficiarios de la Reforma Agraria –los ejidatarios y los auténticos pequeños propietarios– en los principios básicos de la administración y la organización;
2. Ampliar la capacidad negociadora de los campesinos con el medio ambiente institucional, y
3. Lograr una mayor participación de la población campesina en el proceso de desarrollo económico, político y social de su comunidad y del país.

Asimismo, se determinó que la estrategia a seguir para el logro de los objetivos sería la formación de agentes multiplicadores (personal técnico y voluntario de distintos organismos que realizaban programas en el área rural) y la utilización de los medios de comunicación social.

De esta suerte, los sujetos finales de la capacitación, el hombre y la mujer del campo, serían alcanzados por medio de agentes multiplicadores y por los diversos medios de comunicación social.

También quedaron definidos como temas propios del PCP, en su quehacer con los productores rurales, las áreas de administración rural, dirigencia campesina, organización campesina y educación familiar.

Finalmente se determinó que las actividades del PCP se realizarían en dos áreas geográficas: una zona de agricultura de temporal ubicada en Texcoco, Estado de México, y otra de agricultura de riego ubicada en La Begoña, en el Estado de Guanajuato.

D) Objetivos del Programa Campesino de Productividad

Los objetivos específicos a cumplir por el PCP se definieron de la siguiente forma:

a) "Diseñar, producir y probar estrategias de comunicación social, así como formas, sistemas, métodos, técnicas y medios utilizados en los procesos de capacitación y divulgación."
b) "Determinar contenidos de capacitación tanto para técnicos, a diversos niveles, como para los productores rurales y sus familias."
c) "Capacitar agentes multiplicadores" (técnicos, dirigentes campesinos, voluntarios).
d) "Proporcionar asistencia técnica a los organismos que trabajan en el área de la comunicación social en el medio rural."
e) "Difundir sus experiencias a nivel de organismos y servicios que trabajan con el productor rural y su familia."
f) "Difundir, en todos los niveles y por todos los medios posibles, los contenidos básicos de administración rural, dirigencia campesina, organización campesina y educación familiar."

E) El Programa de Comunicación Social del PCP

Con este marco general de referencia, el PCP inició a partir de 1969-70 su ejercicio de comunicación social destinado a incorporar al productor rural y su familia al proceso de desarrollo en el cual, y durante más de cuatro años, realizó actividades de investigación y desarrollo experimental en el área de la comunicación social que le permitieron probar contenidos, desarrollar y probar formas, sistemas y estrategias de comunicación social (métodos, técnicas, etc.) y producir y probar medios.

Para realizar el trabajo se contó con un equipo interdisciplinario que, de acuerdo con la estructura del PCP, actuaba en las áreas de investigación, de pro-

ducción de medios y de capacitación. Los contenidos de los programas de comunicación social desarrollados, de acuerdo con las áreas de acción determinadas, fueron:

1. Administración rural: mejor uso del agua de riego, cálculo de costos de cultivos, recomendaciones técnicas para cultivos, mejor uso de los fertilizantes, granero familiar, mejor uso de los herbicidas, mejor uso y mantenimiento de maquinaria agrícola, costos de bombeo de agua para riego, mejor uso del crédito agrícola.
2. Organización campesina: organizaciones de base de orden económico: cooperativas, sociedades locales de crédito ejidal, grupos solidarios de crédito; ejidos (su organización y funcionamiento, autoridades ejidales, organizaciones de base de tipo social y cultural).
3. Dirigencia campesina: liderazgo campesino, técnicas de la reunión, legislación agraria, servicios institucionales de apoyo, administración de recursos comunitarios, civismo.
4. Educación familiar: administración del hogar, relaciones familiares y educación al consumidor.

Este periodo de trabajo sirvió además al PCP-CeNaPro para hacer diversas investigaciones agrosocioeconómicas, de audiencia, penetración, alcance e impacto de las emisoras y programas de radio y televisión y, como queda expresado anteriormente, para evaluar medios (películas, transparencias, historietas técnicas) métodos, técnicas, sistemas y formas de comunicación social.

III. EL PROGRAMA DE CAPACITACION DE LOS AGENTES DE CAMBIO SOCIAL QUE TRABAJAN CON LA FAMILIA CAMPESINA

A) Situación general en que se encontraban los programas destinados a la mujer del medio rural

Al analizar la situación de la mujer campesina y los programas tendientes tanto a promover su desarrollo personal como a posibilitar su participación en las tareas comunales, CeNaPro llegó, entre otras, a las siguientes conclusiones:

1. No existía, por el momento, una política nacional de incorporación real y efectiva de la mujer a las tareas del desarrollo.
2. Existía una gran cantidad y diversidad de programas –oficiales y privados destinados a informar, organizar, capacitar y adiestrar a la mujer del medio rural.

3. En general se había atendido a la mujer del medio rural a partir de sus supuestos intereses como "ama de casa", por lo cual los programas destinados a ella habían enfatizado, preferentemente, el desarrollo de sus habilidades y destrezas "típicamente femeninas"; tal es el caso del cuidado del niño, mejoramiento de la vivienda, nutrición, modas y vestuario, artesanías, construcción de letrinas, atención de la salud, huerto familiar, apicultura, avicultura, cunicultura, porcicultura.
4. Por lo general, los programas destinados al productor rural, sólo tangencialmente atendían a la familia campesina.
5. Los agentes de cambio institucionales y voluntarios que trabajaban con la mujer campesina poseían una formación profesional heterogénea y de muy diversos niveles.
6. Los organismos habían desarrollado diversos programas de capacitación en servicio para su personal que trabajaba con la familia campesina, pero también, por lo general, los objetivos y contenidos de esta capacitación se referían a aspectos especialmente técnicos de su quehacer, por ejemplo: alimentación, huertos familiares, cuidado del niño, mejoramiento de la vivienda, construcción de letrinas, industrias menores.

En resumen, de acuerdo con nuestro análisis de la realidad y nuestra interpretación de la misma, se necesitaba con urgencia, en ese momento:

1. Reorientar los programas de acción con la mujer y la familia campesina, incorporando otras formas, contenidos, métodos, técnicas y medios que posibilitaran y promovieran de manera efectiva la intervención de la mujer en las cuestiones referentes a la administración, la organización y la economía de la unidad de producción y consumo familiar.
2. Preparar a la mujer del medio rural para que se constituyera en un agente activo del proceso de cambio socio-económico de su comunidad y de la sociedad global.
3. El punto de partida del enfoque expuesto fue el reconocimiento, por un lado, de la necesidad de aumentar la eficiencia en el manejo de las unidades de producción y consumo constituidas por las parcelas y los hogares campesinos y por otro la urgente necesidad de que la mujer campesina desarrollara las actitudes y adquiriera los conocimientos, habilidades y destrezas que le permitieran incorporarse consciente y activamente a los procesos de cambio que estaban ocurriendo en su comunidad y en su país.

B) Objetivos del programa

Como resultado de la investigación realizada acerca de los programas de desarrollo de la comunidad rural (capacitación familiar, desarrollo rural, mejoramiento del hogar rural), y de acuerdo con los fines, objetivos, funciones y políticas de CeNaPro, se asignaron los siguientes objetivos al programa de capacitación de los agentes de cambio que trabajan con la familia campesina:

1. Procurar, a través de la acción de los programas y técnicos, la ampliación de la capacidad de la mujer campesina para que interviniera con mayor eficiencia en las cuestiones referentes a la organización, la administración y la economía de la familia, considerada ésta como una unidad de producción y de consumo.
2. Promover el enriquecimiento de los contenidos de los programas que realizaban los organismos y servicios a nivel de la familia campesina, con lo cual se daría una respuesta más funcional a los problemas de la mujer en el área rural y a la necesidad de que se incorporara efectivamente al proceso de desarrollo.
3. Completar la capacitación de los recursos humanos, situados a diversos niveles, en los programas que trabajan con la familia campesina.
4. Promover entre los organismos y técnicos que trabajaban en los programas de desarrollo de la comunidad rural la reorientación de sus programas y formas de acción de acuerdo con las necesidades reales de la familia y de la comunidad campesina.
5. Divulgar entre los organismos y técnicos las experiencias (contenidos, formas de acción, métodos, técnicas, medios) que se obtuvieran en el área de la capacitación familiar.
6. Desarrollar, probar y evaluar estrategias, sistemas, métodos, técnicas y medios para la información, capacitación y adiestramiento de la mujer campesina y la de los agentes de cambio que trabajaban con la familia del medio rural.

C) Contenidos de programa

De acuerdo con la investigación realizada y teniendo presente la urgente necesidad de que la mujer se constituyera en un elemento efectivo del cambio socio-económico, se desarrollaron los contenidos del programa, los cuales se agrupan en tres grandes áreas:

1. Administración del hogar:

Esta área trata de una serie de temas que sirven de base para la buena administración del hogar: los valores, los recursos, la toma de decisiones.

2. Relaciones familiares:

En esta área se enfatiza la importancia de las buenas relaciones dentro de la familia y las de ésta con la comunidad. Trata asimismo, entre otros, los aspectos de la planificación familiar, el conocimiento y uso de los servicios existentes, la organización campesina, la participación de la mujer en la vida comunal (económica, social, política).

3. Educación al consumidor:

Trata esta área sobre diferentes aspectos de la educación al consumidor: distribución de ingreso y presupuesto familiar, compra y venta de bienes y servicios: vestuario, vivienda, recreación, nutrición, servicios del Estado puestos a disposición del consumidor, legislación relativa.

D) Algunas hipótesis de trabajo

1. Con respecto a la familia campesina:

a) Los programas de desarrollo rural que se realicen, cualquiera que sea su naturaleza, deben incluir, además de los productores, a toda la comunidad y en especial a la familia campesina, para hacerla partícipe de las decisiones y marcha de los programas y proyectos.

b) La capacidad que desarrolle la mujer para tomar decisiones, a partir de las que debe tomar en la unidad de producción y consumo que es su hogar, la habilitan para participar más eficientemente en la vida social, política y económica de su comunidad.

c) La mayor y más consciente participación de la mujer en la vida comunal y en los programas tendientes al progreso de la misma, permite a ésta y su familia un mejor desenvolvimiento individual y una mayor contribución del núlceo familiar al desarrollo de la comunidad.

d) En la medida en que la mujer y la familia campesina adquieran información y tomen conciencia crítica del papel que deben jugar en las tareas tendientes a su desarrollo individual y al de su comuni-

dad, y de la situación económica, social y política que viven su comunidad y su país, se podrá esperar de ellas una mejor y más racional participación.

2. ***Con respecto a los agentes de cambio que trabajan con la familia campesina:***
   a) En la medida en que los agentes de cambio reciban una oportuna y más funcional capacitación podrán lograr en un mayor grado los objetivos de sus programas de trabajo.
   b) En la medida en que los agentes de cambio, además de su capacitación técnico-social, cuenten con el apoyo de paquetes "multimedia" funcionales para su tarea, los programas se realizarán con una mayor economía de tiempo, esfuerzo y dinero.
3. ***Con respecto a los programas destinados a la familia campesina***
   Los programas destinados a incorporar a la mujer y familia campesina en el proceso de desarrollo sólo pueden tener éxito si:
   a) Tienen incorporado el ingrediente comunicación social en su más amplio sentido (comunicación-capacitación).
   b) Los organismos y servicios reconocen la urgente necesidad de:
      i. Reorientar sus programas incorporando efectivamente a los mismos los contenidos tendientes a posibilitar la participación activa, consciente y deliberada de la mujer en ellos.
      ii. Capacitar adecuadamente a su personal, cualesquiera que sean su nivel y especialidad.
   c) Los destinatarios están bien informados y participan consciente y activamente en los programas y proyectos.
4. ***Con respecto a la estrategia "multimedia" de comunicación social***
   La aplicación, en el caso concreto, de una estrategia "multimedia" de comunicación social (comunicación-capacitación) permitiría:
   a) Llegar a todos los niveles de destinatarios y a la familia en su conjunto.
   b) Utilizar diversos sistemas de información y capacitación, aplicados en diferentes momentos de la estrategia.
   c) Aprovechar los recursos de que se dispone, la información que se obtuvo de las investigaciones desarrolladas y las experiencias de trabajo realizadas por el PCP.
   d) Probar, dentro de una estrategia única, los sistemas, métodos, técnicas y medios de comunicación social experimentados anteriormente por separado con los adultos campesinos.

E) Estrategia empleada

1. Sus bases.

El punto de partida para diseñar la estrategia lo constituyeron:

a) La teoría y práctica de la comunicación social destinada al medio rural (comunicación-capacitación).

b) Los resultados de las investigaciones realizadas:

i. Sobre los programas existentes: sus objetivos, sus estrategias de acción, sus contenidos, los métodos, técnicas y medios empleados.

ii. En relación con los agentes de cambio que trabajaban con la familia del medio rural: cantidad, experiencia, escolaridad, especialidad.

c) Los nuevos contenidos educativos destinados a posibilitar la participación de la mujer en el desarrollo.

2. Sus características.

La columna vertebral de la estrategia empleada para llegar a la mujer campesina fue la de "multiplicación sucesiva", basada en la capacitación de agentes multiplicadores (agentes de cambio situados a diversos niveles dentro de los programas) con el apoyo de paquetes multimedia y el uso de medios masivos de comunicación social.

3. Sus destinatarios.

Los diferentes niveles de destinatarios fueron:

a) Autoridades de los organismos y servicios que tenían programas de acción con la mujer campesina.

b) Técnicos que trabajan con la familia del área rural (agentes de cambio social):

i. Supervisores e instructores de los programas.

ii. Personal de terreno.

c) Alumnos de los últimos cursos de los centros formadores de técnicos que trabajaban con la familia campesina.

d) Voluntarios de los programas institucionales (agentes de cambio).

e) Promotores voluntarios juveniles de desarrollo de la comunidad rural (agentes de cambio).

f) Mujer campesina (a la cual se llegaría en una primera instancia de manera directa, para probar las estrategias y sistemas, y después a través de los agentes de cambio de los diversos medios de comunicación social en las zonas de experimentación del programa).

4. Formas de acción

a) *Directa, por medio de:*

i. Cursos de capacitación a diversos niveles.
ii. Asesoría en programas y proyectos (nacionales y extranjeros).
iii. Distribución de documentación técnica (guías, boletines, documentos diversos).
iv. Préstamo de medios (películas, transparencias).
v. Seminarios.
vi. Conferencias.
vii. Participación en reuniones nacionales y estatales de voluntarios y agentes de cambio.

b) *Indirecta, a través de:*

i. Programas de radio abiertos.
ii. Programas de televisión abiertos.
iii. Distribución de folletos, historietas.

F) Descripción de las etapas y pasos de la estrategia desarrollada

1. Etapas y pasos de la estrategia.

a) Etapa general preparatoria.

i. Primer paso: "Conocimiento de la realidad".
ii. Segundo paso: "Definición general de la acción".
iii. Tercer paso: "Diseño de la estrategia general".
iv. Cuarto paso: "Instrumentación de la estrategia".

b) Etapa general de acción diversificada por niveles.

i. Primer paso: "Información y motivación general":
- A organismos y servicios.
- A los agentes de cambio social.

ii. Segundo paso:
- Organismos y servicios: "Motivación a nivel de organismos específicos".
- Agentes de cambio social: "Prueba a nivel de casos del paquetes "Multimedia' ".
- Familia campesina: "Prueba del paquete "multimedia" a nivel de familia campesina".

iii. Tercer paso:
- Organismos y servicios: "Motivación a nivel nacional".
- Agentes de cambio social: "Ajuste del paquete "multi-

Los datos y antecedentes de los pasos anteriores permitieron diseñar la estrategia general de comunicación social: niveles de acción, formas, medios y su ubicación en el proceso.

d) *"Instrumentación de la estrategia".*

En este paso se realizaron las siguientes actividades:

i. Producción de la información general sobre el programa a realizar destinada a organismos, servicios y técnicos (agentes de cambio social).

ii. Diseño y producción del paquete "multimedia" para la capacitación de agentes de cambio.

iii. Diseño y producción del paquete "multimedia" destinado a la familia campesina.

iv. Para lo anterior fue necesario:

- Determinar las necesidades de información y capacitación.
- Definir los objetivos de aprendizaje y de divulgación e información.
- Definir las áreas, temas y contenidos específicos de capacitación y de divulgación e información.
- Determinar la estrategia a utilizar en este paso: actividades, formas de trabajo, tipos de medios y su ubicación en el proceso.
- Diseñar los sistemas de capacitación (a dos niveles).
- Producir prototipos de medios: películas, transparencias, franelógrafos, documentos de trabajo y de consulta).
- Elaborar instrumentos técnico-didácticos (guías, material complementario).

v. Algunos de los medios usados fueron:

- Entrevistas con las autoridades de los organismos y servicios.
- Entrevistas con supervisores y agentes de cambio que trabajaban con la familia campesina.
- Análisis de los programas de acción de los organismos.
- Análisis de los programas de capacitación de personal de los servicios.
- Diseño de las guías de "Administración del Hogar", "Educación al Consumidor". "Relaciones Familiares" y de "Instrucciones didácticas y metodológicas" tanto a nivel de agentes de cambio como de familia campesina.

3. ***Etapa general de acción diversificada por niveles.***

Es en esta etapa en donde la estrategia se diversifica en tres niveles, de acuerdo con los grupos de destinatarios previstos: "Organismos y servicios", "Agentes de cambio social" y "Familia campesina".

a) *Primer paso:*

Información y motivación general:

i. Organismos y servicios:

Las actividades realizadas en este paso fueron:

- Entrevistas y reuniones de trabajo con autoridades y técnicos de servicio de alto nivel.
- Distribución de información escrita.
- Seminario nacional sobre: "El papel de la mujer en el movimiento de productividad nacional".

ii. Agentes de cambio social:

Se llevaron a cabo en este paso las siguientes actividades.

- Entrevistas y reuniones de trabajo con técnicos jefes de programas, supervisores y agentes de cambio.
- Asistencia a reuniones y seminarios nacionales de agentes de cambio.

b) *Segundo paso:*

i. Organismos y servicios.

"Motivación a nivel de organismos específicos".

Actividades:

- Definición y selección de los organismos claves (criterios: objetivos, programas más relacionados con el desarrollo de la comunidad rural, amplitud de los programas –geográfica y de destinatarios–, cantidad de agentes de cambio social con que contaban).
- Reuniones de trabajo y entrevistas con las autoridades y técnicos supervisores de los organismos seleccionados.
- Pláticas.
- Distribución de documentación técnica.
- Convenios para probar los sistemas de capacitación de agentes de cambio y el destinado a la familia campesina.

ii. Agentes de cambio social.

"Prueba a nivel de casos del paquete "multimedia' ".

Actividades:

- Diseño de la evaluación del paquete.

- Preparación de la prueba: lugar, instructores, horarios, participantes.
- Prueba y evaluación del paquete "multimedia".

iii. Familia campesina.
"Prueba del paquete "multimedia" a nivel de familia campesina.
Actividades:
- Diseño de la evaluación del paquete.
- Organización y preparación de la evaluación: participantes, lugar, instructores, evaluadores, horarios.
- Prueba y evaluación del paquete.

c) *Tercer paso:*

i. Organismos y servicios: motivación a nivel del país. Actividades:
- Diseño del plan de información a los organismos a nivel nacional.
- Distribución de información general.
- Distribución de información técnica.
- Reuniones de trabajo.
- Entrevistas.

ii. Agentes de cambio social: Actividades:
- Ajuste del paquete "multimedia" destinado a los agentes de cambio de acuerdo con los resultados de la prueba y evaluación del mismo.
- Diseño e instrumentación del paquete multimedia destinado a los supervisores instructores.

iii. Familia campesina.
- Ajuste del paquete multimedia destinado a la familia campesina, conforme a los resultados de la evaluación.

d) *Cuarto paso:*

Organismos y servicios: "Convenios con organismos federales, estatales y municipales". Actividades:
- Promoción y firma de convenios con organismos federales, estatales y municipales para la capacitación de agentes de cambio que trabajaban con la familia campesina.

ii. Agentes de cambio social: "Prueba del paquete multimedia para instructores-supervisores". Actividades:
- Diseño del sistema de evaluación.

- Selección de participantes.
- Organización e instrumentación de la evaluación.
- Prueba y evaluación del paquete multimedia de capacitación.

iii. Familia campesina: "Producción y prueba de nuevos medios". Actividades:

- Diseño de prototipos de programas abiertos de radio y televisión.

e) *Quinto paso:*

i. Organismos y servicios: "Apoyo a programas".Actividades:

- Asesoría a programas.
- Divulgación técnica.
- Préstamo de medios audiovisuales.
- Venta de medios audiovisuales.

ii. Agentes de cambio social: "Capacitación y apoyo técnico". Actividades:

- Capacitación de agentes de cambio social.
- Producción de nuevos medios.
- Divulgación técnica y seguimiento.
- Reuniones y seminarios.
- Asistencia técnica.

iii. Familia campesina: "Evaluación de nuevos medios". Actividades:

Prueba y evaluación de programas abiertos de radio y televisión a nivel regional.

4. Etapa de evaluación.

Con objeto de evaluar la estrategia como un todo orgánico, en esta etapa convergen nuevamente los tres niveles de acción. La evaluación comprende el periodo 1969-74. La información para la evaluación general se levantó en cada una de las etapas y pasos y por medio de un cuestionario sobre "La influencia de los cursos impartidos por el Departamento de Educación Familiar del PCP", el cual fue contestado por los agentes de cambio social que habían participado en los cursos (instructores-supervisores y agentes de cambio).

El análisis de la información antes señalada fue hecho por personal del programa y por los técnicos participantes en un "Seminario Nacional de Instructoras Regionales en Educación Familiar" realizado específicamente para el efecto.

a) *Algunos resultados de la evaluación:*

i. En relación con los organismos y servicios y sus programas destinados a capacitar a la familia campesina y en especial a la mujer para su participación en el desarrollo.

- Se trabajó en forma directa con veinte programas dependientes de organismos nacionales (federales), estatales y municipales.
- Capacitación del personal de agentes de cambio: sólo el 44% de los organismos tenía y ejecutaba a la fecha programas de capacitación de su personal.
- Aceptación de los contenidos propuestos por CeNaPro: el 56% de los organismos los aceptaban y posibilitaban su inclusión en los programas de trabajo.

ii. En relación con los agentes de cambio social con los cuales se trabajó.

- Influencia que ha tenido el programa de CeNaPro en los agentes de cambio.

  Percepción de la problemática de la familia campesina: un 62% reconoció tener una mejor percepción de dicha problemática.

  Concepción de los contenidos: un 44% consideró tener una mejor concepción o idea de los contenidos que se deben trabajar con la familia campesina.

  Técnicas de trabajo: un 46% estimó que había mejorado sus técnicas de trabajo.

  Utilización de los contenidos (administración del hogar, educación al consumidor y relaciones familiares): el 87% utilizó en parte los contenidos educativos, un 6% los utilizó en su totalidad y otro 6% no los utilizó.

  Problemas y necesidades percibidos por los supervisores-instructores.

  Carencia, a nivel de programas, de materiales de apoyo.

  Falta de programas de capacitación del personal por parte de los organismos.

  Carencia de recursos de todo orden en los programas.

  Falta de asesoría técnica permanente.

  Carencia, entre los organismos, de una unidad de criterio

sobre los programas de acción con la familia y sobre los de capacitación del personal.

Necesidad de completar la capacitación de los agentes de cambio con otros contenidos: realidad socioeconómica del país y de la familia campesina, educación de adultos, dinámica de grupos, teoría del desarrollo de la comunidad, comunicación, técnicas de trabajo.

iii. En relación con la familia campesina.

En cuanto al destinatario final del programa, la familia campesina, se pudieron constatar directa e indirectamente algunos hechos significativos, tales como:

- Una mayor participación de la mujer en la toma de decisiones dentro de su hogar y en las referidas a la unidad de producción familiar.
- Una mayor y mejor participación en los organismos de base de su comunidad (económicos, sociales, culturales).
- Una mayor toma de conciencia en relación con sus problemas, los de su familia y los de su comunidad.

Una mayor aceptación y participación en los programas institucionales que se desarrollaron en sus comunidades.

Mayores exigencias de acción hacia los agentes de cambio que trabajaban en las comunidades.

Un mayor y más adecuado uso de los servicios institucionales.

Una mejoría en los hábitos de compra de bienes y servicios.

Un mejor uso de los recursos disponibles.

iv. En relación con la estrategia general:

- Actividades realizadas y medios producidos y probados.
- Area de desarrollo y prueba de estrategias, paquetes (sistemas) de capacitación, divulgación e información.
- Desarrollo y prueba de estrategia general de acción.
- Desarrollo y prueba de paquetes de capacitacion para:
  –Supervisores – instructores.
  –Agentes de cambio social (incluidos los estudiantes de los últimos cursos de las instituciones formadoras de técnicos).

–Voluntarios de programas institucionales de bienestar social rural.
–Promotores voluntarios juveniles.
–Mujeres campesinas (para probar el sistema).
–De adiestramiento: para ordeñadoras y para encargadas de granjas de engorda y porcinos.

- Area de capacitación y adiestramiento.
–Cinco cursos de capacitación de supervisores-instructores con 95 participantes.
–Un seminario nacional de evaluación con 40 participantes.
–Veintiocho cursos de capacitación de agentes de cambio que trabajan con la familia campesina, con 1,107 participantes.
–Seis cursos para voluntarios de programas institucionales de bienestar social rural con 340 participantes.
–Cuatro cursos de promotores voluntarios juveniles rurales con 200 participantes.
–Dos cursos para mujeres campesinas con 50 participantes. En total se han impartido 45 cursos y seminarios con 1,832 agentes de cambio social participantes.
–Seis cursos de adiestramiento con 144 participantes.
- Area de asesoría a programas destinados a la familia campesina. Asesoría a tres programas nacionales y a tres internacionales.
- Area de comunicación.
Actividades de divulgación, promoción e información:
–Seminario nacional sobre el papel de la mujer mexicana en el movimiento de productividad nacional.
–Presentación de ponencias sobre el problema en:
Tres reuniones nacionales de agentes de cambio.
Siete reuniones institucionales-estatales de agentes de cambio social.
–Diez conferencias sobre el tema en diversos estados de la República.

--Préstamo de material fílmico a programas institucionales.

b) *Producción de medios.*
Los medios producidos forman parte de los paquetes multimedia de capacitación y divulgación destinados a los diversos niveles de destinatarios, y son:
   i. Cinco *películas.*
   ii. Cuatro juegos de transparencias.
   iii. Un folleto.
   iv. Dos *posters.*
   v. Cincuenta y siete programas de radio.
   vi. Dos cuadernos educativos.
   vii. Quince *videotapes.*
   viii. Veinte *spots* de radio.

c) *Publicaciones:*
   i. Boletín "El campo y la familia".
   ii. Cuatro guías de trabajo.
   iii. Tres folletos de material de trabajo complementario.

d) *Evaluación de la estrategia en relación con los objetivos generales previstos.* Se estima, dados los resultados de la evaluación, que la estrategia desarrollada cumplió sus objetivos generales de:
   i. Interesar a los organismos, servicios y técnicos en dar un nuevo enfoque y una reorientación a los programas de trabajo con la mujer campesina.
   ii. Posibilitar la inclusión de nuevos objetivos y contenidos en los programas.
   iii. Posibilitar y promover la capacitación funcional de los agentes institucionales de cambio.
   iv. Desarrollar, probar y evaluar estrategias, sistemas, métodos, técnicas y medios de información y capacitación para agentes de cambio y familia campesina.
   v. Divulgar entre el medio técnico-profesional las experiencias obtenidas.

e) *Evaluación de la estrategia en cuanto a su estructura.* En cuanto a la estructura de la estrategia (etapas, pasos) se estimó que fue la adecuada ya que permitió:
   i. Trabajar en los tres niveles al mismo tiempo, sin perder el sentido de totalidad.

ii. Ubicar racionalmente dentro de la estrategia los diveros medios y formas de acción.

f) *Evaluación de la estrategia en relación a los medios utilizados.* Con relación a los medios, la estrategia nos permitió diseñar, probar y evaluar diversos medios y formas de acción.

5. ***Etapa de reajuste de la estrategia.***

a) *Con los antecedentes recogidos durante el desarrollo y evaluación de la estrategia se procedió a:*

a). Incluir en el sistema de capacitación de agentes de cambio los contenidos de: teoría del desarrollo de la comunidad, educación de adultos, comunicación, estrategia de acción, dinámica de grupos y problemas del desarrollo.

b). Mejorar el sistema de capacitación de instructores-supervisores, incluyendo, además de los contenidos antes indicados, los de teoría y práctica de la supervisión.

c). Completar el sistema de capacitación de la mujer campesina, incluyendo nuevos medios de comunicación: películas, programas de radio y *posters*

G) Situación actual

A partir de la finalización de la etapa experimental del programa, CeNaPro ha puesto sus experiencias a disposición de los organismos nacionales e internacionales. Asimismo, ha continuado la ayuda técnica a los programas y la divulgación de la cultura técnica adquirida. En este sentido, ha realizado reuniones, seminarios y foros nacionales y ha editado y distribuido varias series de publicaciones sobre diversos aspectos de la comunicación social destinada al productor rural y su familia.

IV. CONCLUSIONES

A) Algunas de las conclusiones más importantes obtenidas de la experiencia relatada en este documento son las siguientes:

La estrategia de comunicación social permitió:

1. Conocer en todas sus partes la tarea a desarrollar.
2. Darle sentido de unidad y de totalidad a todas las acciones realizadas.

3. Atender a los tres niveles de acción previstos y a todos los factores que intervenían en el proceso.
4. Ubicar las diversas etapas de trabajo y sus correspondientes pasos de acuerdo con la realidad de cada grupo de destinatarios.
5. Ubicar en el tiempo cada una de las etapas y pasos.
6. Apoyar a las actividades de capacitación de los agentes de cambio, que constituyó la columna vertebral de la estrategia, para lo cual se produjeron y probaron una gran variedad de formas y medios de comunicación.
7. Definir que las tareas de diseño, producción, prueba y evaluación implicaron el trabajo de equipos interdisciplinarios (sociólogos, antropólogos, educadoras del hogar, pedagogos, productores de medios, técnicos en diversas áreas de la producción de medios).

El conocimiento, por parte de los técnicos, de la realidad de los programas, de las características de los destinatarios y sus problemas, fue fundamental, como también la participación de éstos en todas las etapas de la experiencia.

B) El proceso de comunicación desarrollado contribuyó:

1. A que los organismos:

a) Tuvieran una mejor percepción de las necesidades de la familia y de la mujer campesina.
b) Mejoraran sus programas de acción.
c) Instrumentaran y reorientaran sus programas de capacitación del personal.

2. A que los técnicos:

a) Tuvieran una visión más amplia y racional de su quehacer.
b) Se capacitaran mejor para realizar su trabajo.
c) Contaran con prototipos de sistemas de comunicación y capacitación ya probados.

3. Que la mujer campesina:

Fuera atendida en sus necesidades reales de información y capacitación.

UN MODELO ALTERNATIVO PARA LA EDUCACION Y LA CAPACITACION CAMPESINAS EN MEXICO

Bernardino Mata García

El modelo de educación y capacitación campesina que se propone desarrollar a través del presente documento, se sintetiza en lo siguiente: "la educación y capacitación de adultos en general, y de los campesinos en particular, deberá proporcionar los conocimientos mínimos que sirvan para la formulación de elementos críticos sobre el proceso de desarrollo económico y social de nuestro país, propugnando por la estructuración de un sistema de coparticipación en la toma de decisiones de toda la población y por la transformación de nuestra realidad en busca de mejores niveles de bienestar y justicia social para toda la clase trabajadora, en especial para los campesinos pobres y jornaleros agrícolas".

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A) El capitalismo en México

En México, al igual que en la mayoría de los países de América Latina, la actual formación económico social, típicamente capitalista, es producto de un proceso histórico que se originó en la época del predominio del capital mercantil o comercial (1521-1810), se confirmó en la etapa del capitalismo industrial de libre competencia (1821-1910), y se consolidó en la era imperialista mediante grandes inversiones directas de capital (1917-1980). Dicho proceso, que se inició con el fenómeno de destrucción y pillaje de la conquista y posteriormente se confirmó con la sobre-explotación, tanto de recursos naturales como de los propios nativos, por parte de españoles primero, de los ingleses y franceses más tarde, y últimamente de los norteamericanos, nos permite afirmar que el capitalismo en México ha sido y continúa siendo dependiente de los países que, a través del tiempo y mediante el beneficio derivado del saqueo y la explotación de sus colonias, se han dado en llamar "países desarrollados".

En la época contemporánea, dentro de la división mundial del trabajo que establece el capitalismo, a México se le han ido cambiando sus funciones de país agroexportador de materias primas, a un país donde las inversiones directas de capital en las finanzas, los bancos y las industrias resultan más redituables, en términos de extracción de ganancias y en beneficio de los países imperialistas, principalmente Estados Unidos de Norteamérica. Esto último ocurrió fundamentalmente a principios de la década de 1940, durante la 2a. Guerra Mundial, debido al cierre de los mercados locales para los productos normales de la industria y las crisis locales de los propios países que buscaban una nueva distribución de la hegemonía del capitalismo en el escenario de nuestro planeta.

De acuerdo con lo anterior, desde 1940 con el gobierno de Lázaro Cárdenas hasta 1978, con el gobierno de José López Portillo, según Marc Herold y su tabla estadística denominada "Multinational Enterprise Data Base", los países imperialistas han efectuado un total de 1230 inversiones extranjeras de magnitud considerable, que se han destinado principalmente a los sectores productivos y económicos siguientes: alimentos, petróleo, bancario, minero, mecánico, farmacéutico, editorial, turístico, agrícola, aeronáutico, automotriz, papelero, eléctrico, comercial, electrónico y de comunicaciones. Dentro de estas inversiones se cuentan 1121 de capital norteamericano *(Uno Más Uno, 1980).*

Una muestra de cómo la economía mexicana ha sido penetrada e incorporada al modo de producción capitalista mundial, es el cuadro siguiente que incluye datos hasta 1976 y que se adapta de acuerdo con un estudio del Congreso Norteamericano sobre Latinoamérica (NACLA) *(Uno Más Uno, 1980).*

Sector productivo	*% capital transnacional*	*% capital privado nacional*	*% capital estatal*
1. Productos de hule	64.0	31.0	5.0
2. Equipos para transportación	64.0	21.0	15.0
3. Maquinaria no eléctrica	52.0	47.5	0.5
4. Química	51.0	43.0	6.0
5. Derivados del petróleo y coque	49.0	47.0	4.0
6. Metales básicos	47.0	40.0	13.0
7. Maquinaria eléctrica	50.0	50.0	0.0
8. Bebidas	30.0	69.8	0.2
9. Alimentos	21.0	75.0	4.0
10. Papel y celulosa	33.0	62.0	5.0
Promedios	46.1	48.6	5.3

En resumen, de acuerdo con los datos del cuadro, se puede llegar a la siguiente conclusión: El capital domina la industria del país en un 94.7%; del cual corresponde un 48.6% al capital privado nacional, un 46.1% al capital trasnacional y un 5.3% al capital estatal. Esto nos induce a pensar que la burguesía industrial nacional, en alianza con la burguesía internacional, por el control que ejercen de la economía mediante su participación directa en el sector productivo industrial, definen, orientan e imponen a toda la población del país, a través de sus representantes en el Gobierno (Estado), el modo y la forma de producción, de distribución y de consumo, de los bienes y servicios que produce la clase trabajadora.

B) Breve análisis del desarrollo capitalista en el campo

Haciendas, ranchos, pequeñas propiedades y comunidades indígenas constituían las formas de organización y explotación de la tierra a principios del siglo XX, en México. La manera como se encontraba distribuida la tierra era la siguiente: "El 97% de la tierra cultivable era de los hacendados y rancheros, que constituían el 3.1% de la población rural, mientras que 3% de la tierra correspondía a pequeños propietarios y tierras comunales; y, el 96.9% de la población rural eran peones sin tierra propia y asalariados" (De la Peña, 1979). Esta situación destaca, cuando menos, 3 rasgos importantes del desarrollo del capitalismo en el campo de México: primero, la articulación de relaciones de producción capitalistas y no capitalistas a través de la vigorización de la hacienda; segundo, las clases sociales no se desarrollaron totalmente como correspondía al capitalismo en ese entonces, sólo se tenía la burguesía señorial y las clases explotadas estaban en una condición intermedia entre proletariado y servidumbre y, tercero, respecto a la ideología, se tenía la ideología de las clases correspondientes al capitalismo, pero dominaba la ideología señorial así como la de un gran sector rural que deseaba el retorno al pasado (Idem).

Lo anterior propició la revolución armada de 1910, que fue conducida por la burguesía más progresista, aliada con campesinos y proletarios, en contra de la oligarquía señorial representada por Porfirio Díaz. Esta revolución, que se califica como burguesa, solamente usó a los campesinos, obreros y pueblo en general como "carne de cañón" para destruir el sistema capitalista señorial y construir el nuevo sistema capitalista burgués. Así, las relaciones de producción en el campo debieron subordinarse nuevamente al modo de producción capitalista, pero ahora orientado a desarrollar un capitalismo industrial mucho más complejo para lo cual la agricultura debería cumplir, cuando menos, con cinco funciones (Guzmán Ferrer, 1975):

1. La producción de alimentos para una población en constante expansión.
2. El abastecimiento de materias primas para la industria.
3. La creación de remanentes exportables a fin de obtener divisas para la compra de bienes de capital e insumos.
4. La transferencia de ahorro que permitiera la acumulación de capital en el resto de la economía.
5. En la medida en que se elevara el ingreso de los trabajadores agrícolas, la formación de un importante mercado de consumo para la producción de otros sectores.

Después de la revolución burguesa, y como parte de un proceso de reforma agraria, surge una estructura agraria "dual" en el campo, constituida por la propiedad ejidal (zapatismo) y la propiedad privada (burguesía). Es decir, "la reforma agraria reinstaló a la comunidad campesina como poseedora de la tierra, derecho del que había sido despojada por la reforma liberal de 1856, y, por otra parte, propició la existencia de la empresa agrícola de tipo capitalista, basada en la propiedad privada de la tierra como un bien de capital. Entre ambos sectores, la comunidad agraria y la empresa agrícola, se establecen relaciones de competencia y de complementación (Warman, 1978). Sin embargo, debido a un proceso de proletarización la comunidad agraria funciona principalmente como el factor que mantiene y reproduce la fuerza de trabajo que en determinadas épocas ocupará la empresa agrícola capitalista y, de esta manera, se establecen relaciones conflictivas y de explotación entre la burguesía agraria y el proletariado rural (campesinos y jornaleros agrícolas).

Para cumplir con las funciones asignadas a la agricultura por el modo de producción dominante, el Estado, de acuerdo con la estructura agraria establecida, se encargó de promover la creación de una serie de organismos y dependencias para acelerar la modernización capitalista del campo. Así, desde la época de Plutarco Elías Calles hasta la época de Lázaro Cárdenas, se crearon el Banco de México, la Comisión Nacional de Irrigación, el Banco Agrícola y Ganadero, el Banco Nacional de Crédito Ejidal, el Banco Nacional de Comercio Exterior, el Banco Nacional de Fomento Cooperativo, la CEIMSA (CONASUPO), la Confederación Nacional Campesina, entre otros. Además, se crean otros organismos de apoyo al sector agropecuario como los servicios de investigación y de extensión agrícola y servicios educativos para la población rural como los maestros misioneros, las casas del pueblo, las escuelas rurales, las misiones culturales y las escuelas centrales agrícolas. En la época de Lázaro Cárdenas, todas las actividades relacionadas con la agricultura recibieron atención prioritaria del Estado, sobre todo en la promoción y el establecimiento de los ejidos colectivos. Este experimento,

llamado "socialista", dejó como enseñanza el convencimiento de que es necesario rescatar el trabajo comunitario, e identificarse y vincularse estrechamente con la vida y con las luchas de los campesinos.

El periodo 1940-1970, que se define como el del mayor impulso para el desarrollo industrial, para algunos autores se ha caracterizado como la época que se favoreció el empobrecimiento del campesino mexicano, ya que, al abandonar el sistema de organización colectiva, se propició la desunión de los líderes campesinos, se coadyuvó a la corrupción en el campo y se provocó que el pedazo de tierra que recibió el campesino fuera sólo un paliativo para mantenerlo quieto.

Las administraciones posteriores a la de Cárdenas, de 1940 a 1970, reorganizaron varias de las dependencias creadas para el sector agrícola y, además, crearon otras nuevas y promovieron la entrada de capitales e instituciones extranjeros, sobre todo norteamericanos, con el propósito principal de impulsar el desarrollo rural bajo los criterios del mercado capitalista internacional y orientando la producción de los bienes agropecuarios para fines de exportación. Así, por ejemplo, "el aspecto fundamental del comercio exterior mexicano, desde el punto de vista agrícola, reside en el hecho de que la relación de las exportaciones agrícolas respecto a las exportaciones totales no cesa de aumentar. Esta relación de 24.8% en 1940, pasó a 47.5% en 1950 y a 50.6% en 1960, mientras que la balanza comercial, de ser positiva en 1940 y 1950, se volvió deficitaria (250 millones de dólares en 1960). El sector agrícola mexicano participa en el valor de las exportaciones totales en una relación bastante más elevada que aquella en que la producción agrícola lo hace en el producto nacional, pues hasta 1940 el producto agrícola representaba el 27% del producto nacional, en 1950 el 21% y en 1960 el 18% "De las exportaciones totales mexicanas, 60% van destinadas a Estados Unidos, es decir, la casi totalidad de la carne fresca y del ganado en pie, y la mayor parte de los productos vegetales" (Valluis, 1973).

Por otra parte, en 1943, la Secretaría de Agricultura y Ganadería convino con la Fundación Rockefeller en establecer en México un programa cooperativo agrícola que incluía realizar investigaciones agrícolas en el país con libertad de acción necesaria para el buen desarrollo de los trabajos, y contribuir a la formación del sector técnico mexicano, ayudando a pagarles a los mexicanos sus estudios de maestría y doctorado en Estados Unidos. Con este programa cooperativo, que se canceló en 1960, se contribuyó a generar los resultados que fabricaron la espectacular propaganda de la "revolución verde", misma que después de experimentada y mejorada en México, fue exportada a Africa del Norte y Asia. Sin embargo, el beneficio de la revolución verde para México sólo se ha reflejado en la ampliación de las diferencias económicas entre los empresarios

agrícolas y los campesinos, ya que el uso de las innovaciones agrícolas para el aumento de la producción presupone la existencia de capital ilimitado, mismo que sólo se tiene disponible en algunas regiones de México, acaparado por unas cuantas personas. Al revisar lo datos de 1960, se observa la polaridad con que se desarrolla la agricultura mexicana pues, "mientras en un extremo se sitúa el 50% de los productores que generan tan sólo el 4% del producto agrícola nacional; en el otro, el 0.5% de los predios produce el 32% de dicho producto" (Reyes, Stavenhagen, et al, 1989).

Con respecto al financiamiento o la inversión extranjera hacia el campo mexicano, ésta se da en forma de créditos a través de diversas organizaciones internacionales, entre las cuales sobresalen el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Desde 1947 hasta junio de 1978, el gobierno de México había obtenido del primer organismo 52 préstamos por valor de 319 millones de dólares, de los cuales el 40.1% se canalizó al sector agrícola, y, del segundo organismo de crédito, obtuvo 91 préstamos por un total de 1643.3 millones de dólares, de los cuales el 61.3% se dirigió al sector agropecuario (Torres, 1979).

Proyectos y porcentajes de los créditos internacionales al sector agrícola:

PROYECTO	*% B.M.*	*% B.I.D.*
Crédito agropecuario	18.8	20.4
Obras de irrigación	10.8	38.4
Desarrollo rural	10.5	2.5

C) La problemática rural en las últimas décadas

Desde hace algunos años, la agricultura se va quedando atrás en el proceso de "desarrollo" o, mejor dicho, de crecimiento económico de nuestro país. "De una tasa de crecimiento del 6.1% entre 1960-65, la producción agrícola se desplomó a una tasa de 1.3%, entre 1965 y 1970" (Mora Tavares, 1975). Sin embargo, lo más grave es que, para 1976, "el crecimiento de la actividad agrícola experimentó una brusca caída del 2.1%, a pesar de que en ese año se realizaron esfuerzos sin precedentes de apoyo al sector y se canalizaron a él abundantes recursos públicos" ("Noticias del Campo", 1977). El gobierno trata de explicar y justificar estos fracasos acudiendo a fenómenos meteorológicos: sequías, hela-

das, inundaciones. Sin embargo, es necesario hacer un análisis, aun cuando sea a nivel general, de algunos factores sociales y económicos que puedan caracterizar más objetivamente la problemática del campo.

En el medio rural de México, se encuentran dos clases bien diferenciadas. Una es la burguesía agraria, que posee los medios de producción, y la otra es el proletariado rural, que sólo dispone de su fuerza de trabajo. Los estudios realizados por el Centro de Investigaciones Agrarias (Reyes, et al op. cit.) nos permitieron caracterizar dichas clases (Sepúlveda, Mato, et al, 1977) en la forma siguiente:

1. La burguesía agraria

a) Los predios que pueden considerarse como pertenecientes a la gran burguesía rural (multifamiliares grandes), constituían el 0.5% del total de predios (12 000). Ellos concentraban el 28.3% de la superficie de labor y el 37.6% del total de la superficie de riego, así como el 43.7% del valor de la maquinaria. El valor de la producción de estos predios era del 32.3%.

Estas 12 000 empresas capitalistas producen bajo condiciones privilegiadas y están orientadas a la producción de exportación. Están íntimamente ligadas al sector monopólico de la economía. Estos predios se caracterizan por el empleo de jornaleros en actividades que no pueden realizarse con maquinaria y, por ello, parte de la ganancia de los dueños es la plusvalía producida por estos asalariados.

Junto a estas 12 000 empresas propietarias de la tierra, existe un número no bien cuantificado de empresas agroindustriales y agrocomerciales que centran su actividad en tierras arrendadas. Estas manejan grandes capitales provenientes de la industria y el comercio. En el campo, combinan la producción con la industrialización (enlatadoras de alimentos, ingenios, transformadoras de lácteos), y, en mayor medida, comercializan la producción (bodegas, transportes con refrigeradores, despepitadoras).

b) La mediana burguesía real la constituían el 2.8% del total de predios, que disponían del 14.8% de la superficie de labor y del 31.5% de las tierras de riego. Aportaban el 22% al producto agrícola nacional y poseían el 31.5% del valor de la maquinaria. Aunque sus explotaciones no constituyen grandes empresas, sí les reditúan sustanciosas ganancias. Generalmente, los propietarios de estas fincas dirigen por sí mismos las actividades agrícolas, utilizando también un cierto número de jornaleros.

Aquí también se incluiría a la mediana y pequeña burguesía, parasitaria del

sector rural, que está formada por prestamistas, comerciantes, políticos de mediano rango, caciques y demás.

2. *El proletariado*

a) Los jornaleros agrícolas. Dependen exclusivamente de la venta de su fuerza de trabajo. En 1960, la población agrícola económicamente activa era de 6.15 millones de personas. Si consideramos que la grande y mediana burguesía poseían 79,000 predios, que los ejidatarios eran 2 millones 480 mil, y suponiendo un dueño o ejidatario titular por predio, se tenían 3 millones 670 mil personas que eran jornaleros agrícolas y cuya tasa de desempleo era del 30% ya que sólo trabajaban al año un promedio de 100 días.

En 1970, cuando la población económicamente activa en la agricultura se estimaba en 7.8 millones de personas, el total de predios ascendía a 3.782,678, de donde se deduce, suponiendo un poseedor por predio, que la cantidad de jornaleros agrícolas había subido a 4 millones 18 mil personas, o sea más del 51.5% de las personas empleadas en la agricultura.

Este proletariado rural es más de dos veces mayor que el proletariado industrial y carece de organizaciones sindicales y políticas. Es la clase social con más débil capacidad de presión y sin ninguna esperanza de conseguir la ansiada tierra, pues no hay tierras para repartir a más de cuatro millones de personas.

b) Los semiproletarios agrícolas. En este grupo se ubicaría a los poseedores de 1,800,000 predios, de los denominados de "infrasubsistencia" y "subfamiliares". Estos productores, privados y ejidales, no logran obtener el sustento para sí y su familia de la pequeña extensión que poseen, por lo que deben emigrar temporalmente a vender su fuerza de trabajo. Generalmente complementan sus ingresos como jornaleros o albañiles, pequeños comerciantes (ambulantes la mayoría de las veces) o como obreros eventuales en los servicios públicos.

c) Campesinos. Este grupo lo forman personas que poseen un predio mediante el cual producen lo suficiente para subsistir, pero no para acumular. Trescientos mil jefes de familia que poseían predios familiares caracterizan a este sector que aportaba el 25% de la producción agrícola total. Sus cultivos están orientados al autoconsumo (maíz y frijol principalmente). Sin embargo, deben entrar al mercado con una parte variable de su producción. Como en el mercado pierden "vía precios", ya que intercambian mercancías de mayor

valor por otras de menor valor, se van pauperizando paulatinamente. Su destino será formar parte del semiproletariado agrícola.

Analizando la situación agrícola a partir de los datos de 1970, se observa que continúa existiendo un desarrollo desigual en la agricultura mexicana. Así, mientras en un extremo se sitúa el 12% de los predios que aportaban el 49% del valor de la producción y concentraban el 42% de la superficie de labor (48% de la de riego), el 48% del capital invertido en la agricultura, el 73% de la maquinaria agrícola y el 61% de la tecnología, además de las semillas mejoradas, los insumos agroquímicos, el agua de riego, la energía y el combustible, en el otro se encuentra el 88% de los predios, que estaban dedicados a la producción básica, principalmente maíz (Restrepo, 1978).

En los últimos años, la tendencia de nuestra problemática rural se ha ido agravando y, cada vez más, los beneficios del "desarrollo" en México se concentran en unas pocas familias del campo. Al respecto, en 1977, investigadores y líderes de organizaciones campesinas independientes, denuncian algunas situaciones como las siguientes (*Información Sistemática,* 1977): "En México, 10 mil empresarios del campo concentran el 30% de la superficie de riego, el 44% de la maquinaria agrícola y el 30% de las superficies de temporal; en contraste con dos millones de minifundistas ejidales y privados que cuentan con el 34% de la tierra de temporal y el 21% del ingreso agrícola total"; ". . .70 millones de hectáreas boscosas, agrícolas y ganaderas, son acaparadas por 3,854 propietarios, quienes, además, controlan la distribución a nivel regional de los fertilizantes, la banca, la industria y el comercio".

Como una salida a estos problemas, se puede afirmar que, independientemente de planes o proyectos o programas de desarrollo para el medio rural, o de programas de cultivos básicos y para "promover la alianza para la producción", lo que se requiere en forma inmediata es atender a las zonas más pobres de la agricultura, como lo pretende el proyecto del Sistema Alimentario Mexicano, pues no se puede exigir a los campesinos y ejidatarios marginados que aumenten su producción si sus tierras son de difícil cultivo y no cuentan con ningún tipo de ayuda. Es decir, la producción agrícola no podrá aumentar sustancialmente si se sigue ayudando a los productores que cuentan con todo.

Supuestamente, el programa del Sistema Alimentario Mexicano, anunciado en marzo de 1980 por el Estado, es un intento más para tratar de dar una solución política, más no real, al problema del campo, ya que, para principios de 1980, continúa el acaparamiento de los medios de producción en el campo por un reducido sector de la población. Así, según datos proporcionados por el Centro de Investigaciones para el Desarrollo Rural, en las últimas décadas, el 10%

de las familias rurales concentra más de la mitad de la riqueza y de los ingresos derivados de la producción agropecuaria y, por otra parte, el 20% de la familia de ejidos y comunidades rurales sólo percibe el 4% de los ingresos generados por el sector agropecuario y, además, sólo utiliza el 21% de la maquinaria y el 35% de los insumos agrícolas (*Excélsior*, 1980).

Todo lo anterior ha dado como resultado la pobreza, el atraso y la marginación de que es objeto la mayoría del campesinado mexicano. Esta situación de desequilibrio social, en cuanto a la posesión y apropiación de los medios de producción en el campo (tierra, agua, capital, insumos), ha generado en la actualidad diferentes respuestas: por un lado, los campesinos con poca tierra o sin ella se organizan para realizar "invasiones" pero, por otra, los grandes propietarios de la tierra y los neolatifundistas están respondiendo a esas acciones con matanzas de campesinos.

En síntesis, la necesidad de realizar un verdadero cambio estructural y de reenfocar nuestra política agrícola y agraria en función de la realidad actual en el medio rural de México, es una demanda prioritaria y requiere de acciones inmediatas; entre éstas, se incluye la educación y la capacitación campesina.

D) Formulación del problema

La educación y capacitación campesina en México, que se ha considerado como una obligación o un servicio que debe desarrollar el gobierno, se ha ejecutado de acuerdo con los intereses y la orientación que han convenido a las clases dominantes. Uno de los intereses principales ha sido que el sector agropecuario se convirtiera en subsidiario del desarrollo industrial, para lo que era necesario promover el crecimiento o el aumento de la producción en el campo. De esta manera, el gobierno fomentó la creación de obras de infraestructura para el medio rural, especialmente en lugares altamente rentables, favoreció el desarrollo de la investigación agropecuaria, contribuyó a la formación de instituciones de crédito y seguro agrícola, estimuló el mejoramiento de los canales de comercialización y, desde luego, impulsó la educación y la capacitación campesinas.

De acuerdo con lo anterior, mediante la educación y la capacitación se ha intentado orientar, instruir, demostrar y convencer al campesino sobre las ventajas y los beneficios de la nueva tecnología, de los programas de desarrollo rural, del uso del crédito agrícola, de la alfabetización, de las campañas de vacunación y de planificación familiar. Sin embargo, algo debe ocurrir en las acciones de educación y capacitación campesinas, ya que los resultados de los planes, proyectos y programas, no son del todo satisfactorios, a pesar de destinarse a ellos una

cuantía considerable de recursos económicos que, en gran parte, se obtienen de fuentes extranjeras. Entre dichos resultados pueden señalarse los siguientes:

1. La producción en cultivos básicos va decreciendo. En 1979 la producción de maíz de redujo en 18% y la de frijol en 32% con respecto a 1978. Estos cultivos se siembran en su mayor parte en zonas de temporal, 73% con maíz y 62% con frijol. En estas zonas, donde vive cerca del 80% de los campesinos del país y que son las más afectadas por las sequías, el ingreso rural es muy bajo (Calzada y Ramos, 1980).
2. En contraste con lo anterior, la producción de cultivos industriales y de exportación va en ascenso y, por consiguiente, los agricultores obtienen mayores ingresos. Son los cultivos de soya, cártamo, jitomate, arroz, hortalizas y frutas, los que ocupan el mayor porcentaje (60 a 80%) de las tierras de riego (Idem).
3. Los precios de los productos agropecuarios han aumentado menos que los precios de los insumos que requiere el sector para producir. Los precios de garantía de maíz y el trigo aumentaron de 1970 a 1976 menos que la inflación: 15.5% y 14.4%, respectivamente, contra 16.8% de esta última (Idem).
4. En la última década, el crecimiento global de la agricultura fue del 2%, lo que indica que el mismo fue lento e inferior a la tasa del crecimiento demográfico (Examen de la Situación Económica en México, 1979).
5. La población aumentó de 1970 a 1979 a la tasa promedio anual superios del 3%, mientras que el volumen de producción de maíz creció únicamente en un .03%; el del frijol cayó a una tasa de –4.06%; el de trigo a una de –1.6% y el de arroz aumentó a 2.2% (Calzada y Ramos, op. cit). Ante esta situación, nos asalta la duda de que la "revolución verde" haya servido para algo, y pensamos que lo que se necesita actualmente es una revolución social.
6. El producto agropecuario per cápita, en términos reales, se abatió de 651 pesos en 1970 a 575 estimados para 1979 (Examen. . .).
7. La importación media de granos básicos por década fue del 8% de la producción total, pero en el último decenio llegó al 18% (Idem). La dependencia alimentaria de nuestro país va en aumento: en 1945 se importó el 9% del total sectorial, en 1975 el 67% y en 1980 se estima que será el 80% (Resumen del Proyecto SAM, 1980).
8. En las zonas rurales, un poco menos del 90% (21 millones) de la población, padece subconsumo calórico y protéico en algún grado (Idem).

9. En los sesentas, la inversión pública destinada al sector agropecuario aumentó en términos reales a una tasa promedio anual de 15% y el crédito público y privado a 8% (Calzada y Ramos, op. cit.). Esto explica por qué en la segunda mitad de la década de los sesentas el país fue un exportador neto de maíz, trigo y frijol. En la década de los setentas, la producción se estancó, debido a que la inversión pública sólo aumentó en términos reales en un 11.5%, y el crédito agropecuario, que creció durante los primeros cuatro años de la década, cayó de 1974 a 1976 y ha repuntado en los años posteriores con mayor tendencia a la capitalización del campo mediante créditos refaccionarios. En 1979, se estima que del total de créditos, 55% eran refaccionarios y 45% de avío (Examen. . .).
10. En el sector agropecuario, la responsabilidad principal de las actividades de educación y capacitación campesina, recaen actualmente en 6,000 extensionistas agrícolas (Delgado, 1978), que asesoran alrededor de 6,991,672 hectáreas (Examen. . .). Es decir, un poco más del 20% de la superficie total que es factible destinar a la producción de cultivos.

En síntesis, dentro del proceso de educación y capacitación campesinas en México, pueden diferenciarse dos corrientes: una, que es la que de manera general ha promovido el gobierno para acelerar el aumento de la producción y que se ha destinado tanto a los empresarios agrícolas como a los campesinos, beneficiando en mayor medida a los primeros, y la otra, que consiste en que la educación que quieren y necesitan los campesinos, en la medida en que hasta ahora se les ha proporcionado, muy poco les ha servido para entender y comprender su problemática, para proceder a transformarla en su propio beneficio. Esta última corriente, con el proceso de educación y capacitación campesinas, se ha venido desarrollando aisladamente y en forma discontinua por grupos de universitarios, de sindicatos y de partidos políticos, pero hasta la fecha no se ha logrado establecer una metodología común y que responda a lo que pudiera caracterizarse como la educación que esperan los campesinos; es decir:

a) Una educación proletaria.
b) Una educación como arma para su liberación intelectual y económica.
c) Una educación que tome en cuenta su propia cultura.
d) Una educación de aplicación inmediata a la solución de sus problemas.
e) Una educación subordinada al calendario agrícola.
f) Una educación con el propósito de socializar a la comunidad.
g) Una educación que fomente la explotación de los recursos naturales y de la tierra en común.

h) Una educación que se convierta en una fábrica de líderes campesinos revolucionarios.
i) Una educación que forme en el trabajo y no para el trabajo.
j) Una educación que sirva para transformar la realidad de hambre y explotación en que vive el campesino.

Visto de esta manera, el problema de la educación y la capacitación campesina en México, quedaría formulado así: de acuerdo con los resultados poco satisfactorios que han logrado los campesinos, mediante los programas de desarrollo rural que han sido implantados por el Estado, donde la educación y la capacitación han jugado un papel importante, se considera necesario realizar una reorientación de los objetivos y de la metodología que actualmente se están siguiendo en los programas de educación y capacitación campesina, buscando, en la medida de lo posible, aproximarse a lo que hemos caracterizado como "la educación que esperan los campesinos".

II. APROXIMACION TEORICA A LA EDUCACION CAMPESINA

A) Una posición

Generar y participar en un proceso educativo para coadyuvar al cambio social es adquirir un serio compromiso cuyos resultados dependerán del conocimiento que se tenga de la realidad nacional en general y sobre la problemática rural y educativa en particular.

En nuestro caso, México ha sido un país dependiente en lo económico, lo social, lo político y lo cultural del imperialismo internacional y ha sido también, internacionalmente, dependiente de una burguesía nacional que, apropiándose de los medios de producción, explota la fuerza de trabajo de la mayoría de la población. Esta situación determina que esa mayoría de trabajadores viva en condiciones de marginación, explotación y miseria. En el caso del medio rural, la situación es aún más crítica, ya que la agricultura es típicamente temporalera, predomina el minifundismo, se desarrolla con una tecnología tradicional, los rendimientos son bajos, existe un alto porcentaje de desocupación y subocupación y la mayoría de los campesinos que viven bajo este sistema de explotación agrícola son pobres, analfabetas, desnutridos y enfermos, pero sin perder la esperanza de encontrar, hoy o mañana, la solución de su propia problemática.

Con este conocimiento general y particular de la problemática de México, surge la necesidad de generar una acción educativa con la población adulta, que

tenga la finalidad de servir para la formulación de elementos críticos sobre el proceso de desarrollo económico y social de nuestro país, propugnando por la estructuración de un sistema de coparticipación en la toma de decisiones de toda la población y por la transformación de nuestra realidad en busca de mejores niveles de bienestar y de justicia social para la mayoría de esa población. De este planteamiento se sigue que la educación no es neutra, porque conocer y analizar la realidad social para transformarla o, como ha venido ocurriendo hasta nuestros días, para conservarla, son dos acciones educativas muy diferentes y que conllevan un compromiso bien definido. En resumen, la educación es una acción política.

B) La educación para el cambio

La educación para la liberación, constantemente marginada o reprimida en una sociedad capitalista como la nuestra, juega un papel muy importante en una sociedad en proceso de cambio. Ese papel será mucho mayor cuanto mayores sean las alteraciones a la estructura que ese proceso de cambio implique.

En la práctica, la capacidad de recepción de esa educación tiene mucho que ver, por un lado, con factores objetivos (la existencia de una sociedad dividida en clases) y, por otro lado, con factores subjetivos (la idea y la práctica que realizan los elementos de las distintas clases y los distintos papeles que asumen en el proceso histórico).

Los campesinos analfabetos no necesitan de la educación para tomar conciencia de su situación objetiva de explotados; es a través de su experiencia cotidiana que ellos toman conciencia de su propia condición de oprimidos, pero no es esa condición de cotidianeidad, por sí sola, lo que les da la razón de ser y conocer la propia situación en que viven. La práctica puede permitir ese salto en la conciencia para la liberación.

Si no se promueve una radical transformación de las estructuras de la sociedad que generan la situación objetiva en que se hallan los campesinos, éstos continuarán en la misma situación, aunque perciban la razón de ser de su propia realidad, por lo menos por algún tiempo más. El descubrimiento de la realidad, sin una acción de educación para la liberación, pierde así mucho de su sentido.

La educación para la liberación implica la necesidad de un instrumento teórico para, en primer lugar, obtener el conocimiento de la realidad y, en segundo lugar, reformular esa misma realidad.

Debido a la influencia de la ideología dominante, en la expresión los campe-

sinos no se manifiestan a veces sus propios intereses de clase, sino los intereses que le son impuestos a través de los más variados medios de comunicación social. Las clases dominantes se oponen a que se lleve a cabo una acción de educación que permita a los campesinos asumir su posición como clase dominada y, para asegurar su dominación, se ven en la necesidad de dividir a los oprimidos lanzándolos a unos contra otros.

A través de la educación para la liberación se rompe con la dicotomía entre enseñar y aprender, en donde la clase dominante enseña y la clase dominada aprende. Se debe tomar en cuenta que el educador también necesita ser educado y comprender que el diálogo con los campesinos, en la acción de la educación para su liberación, no es una mera formalidad sino una de sus condiciones indispensables.

C) Educación de adultos en el campo

Dentro del marco de la educación formal, nos encontramos con que la población rural de nuestro país difícilmente podrá obtener una educación escolarizada, y cuando más podrá aspirar a que cierto sector de su población pueda ser alfabetizada. Esto ocurrirá porque los establecimienos de educación formal tienden a concentrarse en las grandes o medianas ciudades, porque gran parte del presupuesto destinado a la educación es acaparado por esos establecimientos y, finalmente porque, en la medida en que la población nacional siga aumentando, aumentarán también las necesidades de los servicios educativos. Visto así el problema, se puede asegurar que las oportunidades de una educación formal para la población rural de México cada vez son más lejanas y cada vez es más difícil llevarlas a cabo.

Esa apreciación se fundamenta en los datos siguientes: aproximadamente el 50% del total de la población se concentra en el medio rural; el 40% de los seis millones de analfabetas son campesinos, 12 millones de campesinos viven en comunidades menores de 1,000 habitantes y existen también cerca de cinco millones de indígenas que se encuentran en comunidades marginadas de todo tipo de servicios. Ante esta situación, se han implantado programas de educación extraescolar o no formal para el medio rural, cuyas finalidades son reemplazar, en cierta medida, o continuar los programas de educación formal.

Los programas de educación que se realizan con los adultos campesinos en las comunidades rurales, normalmente se caracterizan por lo siguiente:

1. En muchos casos, los programas educativos se establecen obedeciendo a promesas políticas circunstanciales o a la incorporación a esquemas

educativos no ajustados a las características propias de la realidad donde se realizará la acción formativa.
2. No obedecen a una política de desarrollo nacional, como parte de un proceso de transformación social.
3. Favorecen solamente a ciertos grupos dentro de la comunidad.
4. Atacan síntomas de los problemas, sin profundizar en las causas.
5. Su finalidad es el aumento de la producción, sin crear una actividad más humana en el hombre.
6. Capacitan a los campesinos para que usen más eficientemente un determinado equipo o herramienta.
7. Promueven la organización de los campesinos para que utilicen mejor los servicios que proporcione el Estado.
8. No estimulan las actividades de colaboración y de ayuda mutua.
9. Carecen de mecanismos válidos para su evaluación y seguimiento.
10. Se diseñan, se programan y se establece su contenido sin la participación de los educandos campesinos.

D) Una opción: la educación participativa

La educación participativa, que se ubica dentro de la educación no formal, debe, ante todo, contribuir al desarrollo integral de los campesinos, y ha de ser, por lo tanto, creativa, reflexiva, crítica y liberadora. Su finalidad es colaborar con los campesinos para que se integren activa y conscientemente en un proceso de desarrollo, en donde el hombre sea el actor y el beneficiario.

La nueva opción educativa no formal parte de una concepción integral del hombre, del proceso de desarrollo y del papel de la educación en la transformación del hombre y de la sociedad. En efecto, la educación debe centrarse en el hombre como sujeto de su propio desarrollo, deberá orientarse a lograr el desarrollo pleno de la persona, no solamente en cuanto a la satisfacción de sus necesidades vitales, sino también en cuanto a su participación responsable en decisiones y acciones en los campos político, económico, social y cultural del país. De esta manera, la educación se convierte en uno de los agentes más importantes del cambio en la sociedad.

En términos generales, la educación participativa que se propone, debe:[1]

[1] Esta caracterización fue resultado del trabajo en las mesas de discusión del Seminario Internacional sobre Educación No Formal en el Medio Rural, organizado por el Instituto Mexicano de Estudio del Desarrollo de México, D.F., en Julio de 1975.

1. Estar estrechamente ligada a la vida de las comunidades rurales.
2. Ser planificada con la participación del campesino.
3. Ser ejecutada con metodologías que respondan a las necesidades propias del campesino.
4. Utilizar recursos y medios diversos ya existentes en la comunidad.
5. Fomentar la reflexión, la crítica y el cuestionamiento de la realidad nacional y rural, para su transformación.
6. Tener como finalidad el aprendizaje y la toma de conciencia.
7. Estar dirigida principalmente a los sectores marginados del medio rural.

Es importante destacar que una educación no formal con estas características no pretende reemplazar a la educación formal o escolarizada y, mucho menos, cubrir las necesidades que esta última no satisface.

Los puntos principales en los que se basa la metodología de la educación participativa, son los siguientes (Chaparro, Canedo y Vanscoint, 1976):

1. Todo individuo pose una experiencia válida adquirida a través de sus propias acciones.
2. La educación no puede desconocer la existencia de esas experiencias, sino que, por el contrario, debe partir de ellas para fundamentar su acción y contenidos.
3. Se requieren condiciones que faciliten la explicitación, comparación y complementación de esas experiencias.
4. Esas condiciones quedan expresadas en dos características: horizontalidad y participación plena; horizontalidad entendida como la igualdad entre los individuos participantes en el proceso educativo, implicando que las experiencias de unos y otros tienen la misma validez, y participación en el sentido de que todos tienen el mismo derecho a ser receptores y transmisores dentro del sistema.
5. En el proceso educativo descrito, todo individuo, en su condición de transmisor, tiene pleno derecho a imprimir una intención surgida de su propia concepción del mundo, en lo social, en lo político y en lo cultural.
6. La educación de adultos debe tener una intención liberadora.
7. Requiere, para lograr su objetivo, de una acción social, política, cultural y productiva, dirigida a la transformación de la realidad existente.
8. No hay posibilidad de transformación de esa realidad sin una acción y reflexión crítica sobre la misma.
9. El individuo, para asumir su responsabilidad en la acción transformado-

ra, necesita ser el sujeto del proceso educativo y, por tanto, el sujeto de la acción y de la reflexión crítica que nadie puede asumir por él.

10. El sujeto de la acción educativa para los adultos en América Latina es el hombre a quien socialmente se califica como marginado.

La educación, dentro de este contexto, por ser uno de los múltiples elementos generadores del cambio socio-económico, deberá complementarse con otros elementos. El principal de ellos es la organización de los propios participantes en grupos y organizaciones de base capaces de ejercer un papel importante en el logro de sus aspiraciones. Con el fin de lograr una mayor efectividad en la educación no formal, debe procurarse que las diferentes instituciones educativas desarrollen su programación ajustándose a las acciones generadas y programadas con la propia comunidad.

En todos estos esfuerzos, es fundamental que la educación abandone su carácter asistencialista y paternalista y adopte los criterios de una educación que promueva el crecimiento de la conciencia autónoma y la solidaridad comunitaria.

III. CUATRO TESIS SOBRE CAPACITACION CAMPESINA

A) Primera tesis: "La capacitación en el medio rural se ha realizado para cumplir los fines políticos del Estado"

En nuestro país, las actividades de capacitación en el medio rural comenzaron a adquirir importancia después del movimiento armado de 1910, debido a la necesidad de fomentar la producción de alimentos básicos para la población mexicana y, más tarde, para impulsar la producción de materias primas para "nuestra industria prestada".

¿Quiénes deberían producir? Desde luego que los campesinos y los agricultores. Los primeros, que son la mayoría, cuya propiedad privada o ejidal se caracteriza por el minifundismo, y los segundos, que acaparan los medios de producción en el campo (tierra, agua, capital) que constituyen el neolatifundismo. Los campesinos que trabajan en su mayoría tierras temporaleras deben producir maíz (91%) y frijol (90%), que son los alimentos básicos de nuestra población; mientras tanto, los agricultores o empresarios agrícolas producen algodón, trigo, cártamo, hortalizas. En general las materias primas para la industria nacional e internacional.

En ambos casos se ha considerado que es necesario aumentar la producción. Para ello, se han realizado investigaciones agrícolas, se ha creado el servicio de extensión agrícola, los servicios de crédito rural y de aseguramiento, así como otros servicios colaterales. Todas estas innovaciones y servicios han sido llevados al campo a través de programas de extensión o de capacitación rural.

Este tipo de trabajo sobre capacitación para la producción, solamente responde a la política desarrollista del gobierno. Como muestra, basta señalar las declaraciones de un funcionario de la Dirección de Producción y Extensión Agrícola: "... no ha habido plan nacional, normal o de emergencia para el incremento de la producción agrícola, promoción de un cultivo, de incrementos en los créditos, de organización de ejidos, de campañas fitosanitarias, etc., donde el personal de Extensión Agrícola no haya estado presente" (Primer Congreso Nacional de Extensión Agrícola, 1974), capacitando a los campesinos o agricultores, agregaríamos nosotros.

B) Segunda tesis: "El capacitador actual es un elemento que limita la capacitación en el medio campesino"

Por lo general, el capacitador es una persona extraña al medio y al grupo donde se va a realizar el proceso de capacitación. El agrónomo, el médico, el licenciado, el maestro que participan en programas de capacitación para el medio rural, por su "deformación" universitaria, conceptúan comúnmente al campesino (al educando), como un ente pasivo, como un objeto, como un ignorante y, en fin, sólo como un receptor de las enseñanzas o conocimientos que él le proporcionará. El capacitador, en cambio, es el ente activo, el sujeto, el sabio y, por lo tanto, el emisor, como único conocedor de lo que hay que hacer para desarrollar el medio rural.

El capacitador, desde la perspectiva institucional, sabe bien en qué y cómo capacitar (crédito, uso de insumos, organización), para lograr el aumento de la producción; sin embargo, generalmente se olvida de tomar en cuenta al educando para definir qué, por qué y para qué se lleva a cabo el proceso de capacitación, ya que, de proceder de esta manera, la capacitación campesina se apartaría seguramente de los objetivos institucionales.

C) Tercera tesis: "La mayoría de los programas de capacitación han fracasado porque no responden a las necesidades concretas de los campesinos"

De acuerdo con la Primera Reunión Nacional de Comunicación Social en

el Medio Rural (1979), 52 instituciones tenían programas de capacitación en el campo. De esta manera, el campesino se ve asediado y "bombardeado" por la información que ese gran número de instituciones le trata de hacer llegar con el interés de capacitarlo o "educarlo" para hacer que sus tierras produzcan al máximo y así aumenten sus ingresos, con lo cual podrá tener amplio poder adquisitivo para comprar los productos de la ciudad y de la industria e incorporarse a esta sociedad de consumo. Sin embargo, como esa información para capacitarlo es parcial, unilateral y descoordinada, en lugar de orientar y capacitar al campesino, lo confunde, lo desorienta y lo hace desconfiar de los resultados que pudiera obtener de cualquier acción institucional; esto ocasiona que solamente una mínima parte de la población en el medio rural (en general, personas con una posición social y económica más o menos elevada, como agricultores o empresarios agrícolas), sea la primera y a veces la única beneficiada con los programas de capacitación que se promueven en el medio rural.

Muchas de estas acciones de capacitación son parte de los programas o proyectos de desarrollo rural, de los cuales existen un gran número en nuestro país y cuyos resultados en general han sido seriamente cuestionados por los propios campesinos, por las organizaciones campesinas y hasta por las propias instituciones oficiales. Como ejemplos encontramos: Plan Chontalpa, Plan Papaloapan, Profotarah, y otros.

Sabemos que entre las demandas concretas de los campesinos sobresalen sus luchas por tierras, por agua, por capital, por educación, por mejores precios a sus productos agrícolas, por la eliminación de cacicazgos, por elegir a sus propias autoridades ejidales y municipales, y así sucesivamente. Sobre estas demandas campesinas y la búsqueda de posibles alternativas para solucionarlas, ¿cuántos o cuáles programas de capacitación existen en el medio rural? ¿Hasta cuándo los campesinos dejarán de ser objeto de la capacitación para la producción y se convertirán en sujetos y autores de su propia capacitación para obtener los beneficios de la producción?

D) Cuarta tesis: "Los campesinos exigen una capacitación para la transformación de su realidad"

En la época de la revolución mexicana, "el 97% de la tierra estaba en posesión del 1% de la población" (Flores, 1972). En 1975, se declaró que "3,854 personas en el medio rural acaparaban el 56.7% de las tierras" (Excélsior, 17 de noviembre de 1975). Además, en aquel tiempo, "minas, pozos de petróleo y casi el 50% de las inversiones estaban en manos de extranjeros" (Flores, op. cit.).

Actualmente, las transnacionales de la industria alimenticia, de la industria automotriz, de la industria textil, de la maquinaria e insumos agrícolas controlan la mayor parte de las actividades de los tres sectores de la economía en nuestro país.

A principios del actual sexenio (1977-1982), el 3% de la población económicamente activa concentraba el 50 a 60% del ingreso nacional; más de 30 millones de personas carecían de atención médica; sólo 7 millones tenían alimentación y nutrición suficiente; el anfalbetismo afectaba al 20% de la población total y al 40% de la rural; los precios al consumidor habían crecido 122% en relación con los de 1968 (Mata, 1979). En el medio rural, la situación es aún más crítica, ya que gran parte de nuestra agricultura es de temporal, minifundista, atrasada, de subsistencia y con rendimientos muy bajos, lo que propicia un alto porcentaje de desocupación y subocupación de los campesinos pobres, analfabetas, desnutridos y enfermos. Tal situación no es, de ninguna manera, satisfactoria, ni promisoria, para el presente y futuro de los campesinos de México. La realidad del campo, y en especial la de los campesinos pobres y jornaleros agrícolas, requiere de estudios, de investigaciones y de acciones comprometidas para transformarla.

Por lo anterior, los objetivos de la capacitación deberán orientarse hacia la educación de los campesinos para la búsqueda de alternativas que los lleven a su liberación de la situación de marginación y pobreza en que los mantiene este sistema económico capitalista dependiente.

En resumen, como perspectiva a las acciones de educación y capacitación campesinas, se recomendaría lo siguiente:

1. Programas que se establezcan en función de las características y problemas propios de la realidad campesina y no supeditados a promesas políticas circunstanciales.
2. Programas que se enmarquen en una perspectiva de desarrollo nacional, contemplando no sólo el aumento de la producción, sino además la distribución equitativa de la riqueza que genera dicha producción.
3. Programas que profundicen en las causas de los problemas campesinos y no sólo ataquen los síntomas de dichos problemas.
4. Programas que sean diseñados, establecidos y evaluados con la participación de los propios campesinos y no sólo por los capacitadores.
5. Programas que estimulen las actividades de colaboración y de ayuda mutua entre las comunidades, con la finalidad de constituir organizaciones campesinas para exigir al Estado los servicios agrícolas y agrarios a los que los campesinos también tienen derecho.

IV. UN ANALISIS CONCRETO: LA EXTENSION AGRICOLA EN MEXICO

A) ¿Qué entendemos por extensión agrícola?

"En México, la palabra o título Extensión Agrícola fue adoptada y acordada para un servicio de asesoramiento orientación o asistencia técnica, que proporciona esencialmente el Gobierno Federal a los productores agropecuarios a través de la SAG, utilizando principios generales que conllevan el mejoramiento del hombre y su familia."

"Extensión es una educación informal, que se desarrolla fuera de las aulas, sin cursos ni alumnos regulares, sin programas rígidos; debe ir tras los educandos para realizar su labor e impartir educación dondequiera que ellos se encuentren" (Frías, 1966).

"La Extensión Agrícola es el mecanismo para hacer llegar a los agricultores y ganaderos los resultados de la investigación a través de los diversos medios de divulgación. Al mismo tiempo, recogerá, del campo mismo los problemas que habrá de llevar al investigador para que éste oriente sus actividades" (Bautista, 1958).

Como se podrá observar, se pueden dar diferentes interpretaciones al concepto de extensión agrícola: como una actividad para asesorar y orientar a los agricultores o como una actividad para educar a los agricultores o como el "puente" entre el investigador y el agricultor. Si revisamos los efectos de la extensión agrícola en el desarrollo agrícola del país y en la educación real de los agricultores, podríamos apuntar que, hasta la fecha, el extensionista se ha concentrado en los siguientes:

1. Ayudar al agricultor a perfeccionar sus habilidades y destrezas en las actividades agropecuarias.
2. Instruir al productor en el uso de un determinado equipo o herramienta.
3. Capacitar al productor para que utilice mejor los insumos agrícolas y los recursos que el gobierno pone a su alcance.
4. Demostrar al agricultor las ventajas de poner en práctica las innovaciones agrícolas en su parcela.

Este tipo de trabajo, de una u otra forma, solamente lleva al mantenimiento del *status quo* y, a lo sumo, responde a la política de "desarrollo" del Gobierno Federal, pero no promueve, motiva o educa a los campesinos para la búsqueda de caminos hacia su liberación del sistema injusto y opresivo en el que estamos viviendo. Por lo tanto, es esta última posición la que se considera debe asumir en su trabajo cotidiano el extensionista en el medio rural.

B) ¿Cómo ha evolucionado la extensión agrícola?

El servicio de extensión agrícola en México ha evolucionado en una forma muy irregular (Mata, 1977: Camarena, 1979). El primer intento para la organización de un servicio de extensión agrícola en México se hizo en el año de 1911, con la creación de los "instructores prácticos de agricultura", quienes visitaban y proporcionaban consejos a los productores sobre algún problema específico de tipo agrícola. Este servicio fue escaso e irregular, y casi desapareció al sobrevenir la revolución.

Después del movimiento revolucionario, aproximadamente en 1920, se organizan en el país sindicatos, ligas agrarias, federaciones y confederaciones de campesinos. En este mismo año, una misión de técnicos agrícolas recorría el país en trenes con la finalidad de proporcionar nuevos conocimientos a los productores, llevando maquinaria agrícola en exposición móvil, organizando pláticas con los campesinos en cada estación del ferrocarril. Este servicio se denominó "trenes para el progreso".

Dos años después, en 1922, se formó, con sólo 22 elementos, el primer cuerpo de agrónomos y veterinarios regionales, que tenía por objeto llevar al campo las experiencias, los conocimientos, los materiales más útiles y adecuados para mejorar los sistemas de explotación agropecuaria. Esta idea fue inspirada en el ejemplo de los Estados Unidos de Norteamérica. Dicho servicio funcionó hasta el año de 1936.

Es decir, después del movimiento revolucionario hasta antes del periodo presidencial del general Lázaro Cárdenas, la asistencia técnica o capacitación agrícola que proporcionó el Estado a los productores fue muy exigua.

Al inicio del periodo de Lázaro Cárdenas (1936), el cuerpo de agrónomos y veterinarios regionales fue reorganizado y tomó el nombre de Oficina de Fomento Agrícola con 40 técnicos asignados a las diferentes entidades del país. Este intento de proporcionar la capacitación técnica agrícola, se dio como un complemento a la repartición de tierras que se llevó a cabo en ese periodo.

Esta oficina siguió operando sin ningún cambio hasta el año de 1948, en que se reorganiza como Departamento de la Dirección General de Agricultura con el nombre de Extensión Agrícola. Sin embargo, el número de extensionistas no se incrementa y esta situación permanece aproximadamente 18 años. Sus actividades se concretaban a proporcionar asistencia técnica a los productores que la solicitaban, así como a editar publicaciones sobre algunos cultivos; es decir, casi no tenía acción directa en el campo. El servicio era simplemente un buen propósito de ayuda al agricultor.

En el año de 1953, el gobierno federal creó los Comités Directivos Agrícolas de los distritos de riego, respondiendo a la política agrícola de apoyar a los agricultores empresariales. Estos comités tenían entre otras funciones la de coordinar sus esfuerzos y programas con los de la Secretaría de Recursos Hidráulicos, la Secretaría de Agricultura y Ganadería y con los Bancos Nacionales de Crédito Agrícola y Ejidal.

En 1954, la reorganización de los distritos de riego y la formación de Comités Directivos Agrícolas para esas zonas, provocaron la expansión del servicio nacional de extensión a 230 profesionales, y, ocho años después (1961), este número apenas ascendía a 258. Esto significaba 8 extensionistas por entidad federativa de país. Sin embargo, el promedio no es correcto, pues el personal fue concentrado en los estados de Sonora, Jalisco, México, Michoacán, Sinaloa, Veracruz, Yucatán y Guanajuato.

En este mismo año se estableció el primer servicio cooperativo con el Gobierno del Estado de México, y a partir de este año se organizaron servicios similares en otras entidades del país.

Con estos datos se puede observar que en la década de los cincuentas y principios de los sesentas, el servicio de extensión agrícola fue deficiente en cuanto a recursos económicos y a personal que atendiera a los campesinos.

En 1965, año en que la tasa de crecimiento del sector agrícola empieza a descender, el Estado, a través de sus instituciones, empieza a crear una serie de programas de incremento de la producción agrícola, especialmente hacia el sector agrícola temporalero. Sin embargo, el Departamento de Extensión Agrícola no crece sino hasta la década de los setentas, en que la crisis de alimentos se hace más aguda.

Así, en el año de 1971, el gobierno federal crea la Dirección General de Extensión Agrícola (DGEA), contando con más personal y con más recursos económicos. En 1972, año en que se instituye un gran programa ampliado con un financiamiento de 100 millones de pesos al año, empezó el agro mexicano a sentir en su conjunto el impacto de un programa más sistemático de capacitación técnica. Para 1973, el servicio de extensión se incorpora activamente en los programas de desarrollo rural.

Para fines de 1975, la DGEA cuenta con más de 4,500 técnicos de nivel medio y superior para cumplir con sus objetivos y atender al 25% de la superficie cultivada del país y otro tanto de la población campesina. Se distribuye el personal por regiones, hasta ahora olvidadas, de agricultura de subsistencia y sin riego; o sea, las zonas temporales y minifundistas.

En 1977, se crean los distritos de temporal, con funciones similares a los

de riego. Para 1979, esta Dirección, ahora transformada en Dirección de Producción y Extensión Agrícola, cuenta con 6,000 extensionistas (que incluye técnicos y peritos agrícolas, educadoras, agrónomos, veterinarios, etc.) que atienden, aproximadamente, 7 millones de hectáreas de superficie cultivada en el país.

Como se puede observar, desde su origen se empieza a utilizar el servicio de extensión agrícola para cumplir y desarrollar los planes de la política gubernamental, perdiéndose la esencia humanista y educativa de tal actividad en el sentido de que la labor de extensión no puede desarrollarse en forma esporádica y caprichosa, mediante campañas que se realicen con uno u otro "sentido político", sino que se debe entender como un proceso educativo en el cual la población rural tiene una participación activa. Esto quiere decir que, por un lado, el extensionista debe vivir y estar en contacto y comunicación permanente con la población rural a la cual debe servir y, por otro lado, que los programas de acción para el medio rural o las comunidades campesinas, no deben ser elaborados exclusivamente por los técnicos o los políticos, sino que se debe contemplar la participación directa de los campesinos en todas las fases de los programas de capacitación técnica en el medio rural.

C) ¿Cuáles son los objetivos de la extensión agrícola?

De acuerdo con la política del gobierno federal, los objetivos de la extensión agrícola,[2] se sintetizan de la siguiente manera:

1. Desarrollar los programas tendientes a lograr un incremento rápido y equilibrado de la productividad del sector agropecuario, que asegure el autoabastecimiento de alimentos para la población nacional y el suministro de materias primas que coadyuven a la exportación y substituyan las importaciones y, sobre todo, que tienda a lograr la elevación del nivel de vida de los productores. Para lo cual procurará:
   a) Aumentar los rendimientos de los productos básicos.
   b) Introducir nuevas especies y variedades de plantas y nuevas razas ganaderas cuya explotación sea redituable para los productores.
   c) Apoyar la organización de los productores rurales para obtener: los servicios agrícolas (crédito, compra de insumos), la venta de cosechas y los conocimientos técnicos de los centros de investigación-experimentación agropecuaria.

[2] Véase "La Extensión Agrícola en México. ¿Qué es y qué hace?" SAG-DGEA Chapingo, México, 1973.

d) Promover el desarrollo de la familia rural entendida como unidad en sus aspectos económico, social y cultural.

2. Para cumplir con los objetivos mencionados, se llevan a cabo ciertas actividades básicas que cubren los siguientes campos de capacitación y asistencia técnica:

a) Asesoramiento técnico agrícola.
b) Asesoramiento técnico pecuario.
c) Mejoramiento de la comunidad rural.
d) Industrialización rural.
e) Programas de apoyo como:
   i. Organización campesina para la producción.
   ii. Adiestramiento.
   iii. Divulgación.
   iv. Estudios y proyectos especiales.

D) ¿Qué resultados se han obtenido con la extensión agrícola?

La Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos tiene la responsabilidad de proporcionar capacitación y asistencia técnica a los agricultores y campesinos a través de la Dirección de Producción y Extensión Agrícola. En México, el servicio de extensión agrícola se estableció después de la revolución de 1910-1917 con la idea de transmitir los resultados de la investigación agrícola. Se tenía la idea de que el mejoramiento de la agricultura, de la ganadería y de la forestación, mediante la aplicación de nuevas tecnologías en las explotaciones agropecuarias y forestales y de la promoción de la organización de los productores, generaría el desarrollo agrícola en nuestro país.

Sin embargo, y de acuerdo con la evolución del servicio de extensión agrícola, a pesar de contar actualmente con recursos suficientes, esta dirección se enfrenta a problemas de falta de personal capacitado para dichas actividades, ya que contrata generalmente a personas recién egresadas de las escuelas de agricultura, quienes aceptan este trabajo en espera de mejores oportunidades. Además, y de acuerdo con la situación prevaleciente en la sociedad rural mexicana, se enfrenta al problema de reenfocar sus objetivos, su filosofía y su propia metodología.

Con la finalidad de tener una idea de los resultados alcanzados mediante las actividades de capacitación y asistencia técnica, por medio de la extensión agrícola en el medio rural de México, se presentan a continuación los datos siguientes:

1. *A nivel nacional,* con respecto al uso de las innovaciones tecnológicas en la agricultura: en el caso del maíz híbrido, "en tanto la PRONASE dice que se siembra el 10%, la Asociación Mexicana de Semilleros afirma que se emplea el 5% (Mejido, 1974); en el caso de los fertilizantes, "en 1969 se encontró que en el 42% de la superficie nacional irrigada se consumió el 54% del total de los fertilizantes usados en el país (Escobedo, 1972). Actualmente, según el Sistema Alimentario Mexicano, se fertilizan alrededor de 3.44 millones de hectáreas de maíz y frijol; finalmente, en relación con los parasiticidas, se ha encontrado que el "principal cultivo consumidor de parasiticidas es el algodón, que absorve el 80% del total de empleados; el otro 20% se distribuye entre el maíz, el jitomate, el sorgo, el trigo, el frijol, la caña de azúcar, el café y los cultivos hortícolas" (Dadilla, 1968).

2. *A nivel ejidal,* en cuanto al uso de la nueva tecnología y la organización para la compra de insumos que la misma implica, se tiene lo siguiente (Primer Censo Nacional Agropecuario, 1974):

	Ejidos	
Innovaciones	*Uso*	*Org. compra Ins. ($)*
Semillas mejoradas	27.7	12.7
Fertilizantes	37.0	12.5
Insecticidas	51.8	12.8
Herbicidas	26.6	8.0
Fungicidas	14.7	–

3. *A nivel estatal,* se presentan los resultados correspondientes al Estado de Tlaxcala (INIA, 1975), que son los siguientes:

Concepto	*% de la muestra*
Conocen las recomendaciones técnicas	15.6
Utilizan semilla mejorada	7.0
Usan insecticida	11.6
Usan herbicidas	19.0
Fertilizan los productos genéricos	59.5
Fertilizan los productos orgánicos	60.6
Han recibido asistencia técnica	15.6

De la información presentada, se puede concluir que a través de la extensión agrícola en México sólo se ha logrado una adopción parcial de la nueva tecnología generada en los campos agrícolas experimentales. Ello se debe, posiblemente, a que dicha tecnología presupone la disponibilidad de capital ilimitado para poder aplicarla en los terrenos de los campesinos y agricultores, capital que es el recurso más escaso en el medio rural de nuestro país y, por ello, esa tecnología sólo puede ser utilizada por el sector empresarial de la agricultura que se localiza, principalmente, en el norte y noroeste de México.

E) ¿Cuál debería ser la función de la extensión agrícola?

Considerando que:

1. El campesino es la persona más marginada del desarrollo económico y social de nuestro país;
2. El campesino es la persona más enterada y conocedora de sus problemas e incluso de algunas soluciones a éstos;
3. La tecnología que se ha generado en los campos experimentales no resuelve los problemas del campesino;
4. Las respuestas tradicionales o "resistencia al cambio" de los campesinos son simples defensas racionales a los programas desarrollistas de gobierno;
5. El campesino generalmente no tiene acceso a la educación, ni siquiera a la educación primaria completa;
6. El campesino vive en condiciones de subsistencia para que una minoría privilegiada de nuestra sociedad pueda vivir cómodamente;
7. La tierra de que disponen los campesinos para realizar sus actividades agropecuarias es insuficiente;
8. La política agrícola de nuestro país está orientada hacia el mejoramiento de los grandes propietarios de la tierra;
7. El campesino ha empezado a tomar conciencia de la "lucha de clases" en el campo;
10. El campesino debe ser el objeto de los programas de desarrollo rural.

Se proponen las ideas siguientes:

1. Que la extensión agrícola debe enfocar su atención al campesino mismo y, por ello, debemos conocer primordialmente qué y cómo piensan los campesinos de nuestra agricultura con la finalidad de reconstruir lo que se ha hecho para promover su desarrollo.

2. Que la extensión agrícola debe constituirse en un programa de educación de adultos que *conscientice* al campesino sobre su realidad concreta, ante la naturaleza y ante la sociedad, con la finalidad de que se integre a ella para modificarla y transformarla en beneficio de la colectividad.
3. Que en los programas de desarrollo a cargo de extensión agrícola, se busque primero la optimización de los recursos de que dispone el propio campesino y, posteriormente, si es necesario, se promueva su interés en la adopción del crédito que conlleva el uso de la nueva tecnología.
4. Que la extensión agrícola conozca el esquema de organización tradicional local o regional y, posteriormente, si es necesario, sugiera a los campesinos algunas adaptaciones a ese esquema para buscar su utilidad en la consecución de otros servicios agrícolas institucionales.
5. Que los técnicos extensionistas actúen consecuentemente con sus principios ideológicos y adopten una posición comprometida con la clase trabajadora del campo.
6. Que las escuelas de enseñanza agrícola superior en donde se forma ese tipo de profesionistas (agrónomo, sociólogo rural, educador de adultos o extensionista), fomenten en el alumno una actividad crítica hacia la sociedad en general, con la finalidad de que esté bien capacitado para fomentar y promover su transformación hacia los niveles más equitativos de libertad y justicia social.
7. Que la extensión agrícola se constituya en un canal de comunicación de "abajo" hacia "arriba"; es decir, de los campesinos hacia los niveles de dirección, y no lo contrario como ha venido ocurriendo tradicionalmente.
8. Que se busque una congruencia con las proposiciones anteriores y se plantee que al extensionista ya no le corresponde transmitir e imponer sus técnicas, sino únicamente ser un educador de adultos en el medio rural.

F) El extensionista como educador de adultos campesinos

La extensión agrícola puede ser considerada como "una actividad humana, que implica un proceso formativo y social, mediante el cual el extensionista junto con el campesino deberá tomar conciencia de cuál es el papel o función ante la naturaleza y ante la sociedad, de y la forma en que tendrán que integrarse a ellas, críticamente, para transformarlas en beneficio de la colectividad, buscando como resultado final los más altos niveles de bienestar y de justicia social para la mayoría de la población rural".

Dentro de lo expuesto en el párrafo anterior, se observan algunos conceptos

fundamentales que se clasificarán y ubicarán dentro del contexto educativo para adultos en el medio rural.

1. *Extensión agrícola como un proceso formativo,* que implica necesariamente el acto educativo, ya que nos basamos en el principio de que "educación es formación del hombre" o aquí la insistencia en que el extensionista debe dedicarse fundamentalmente a educador de adultos: ¿Qué adultos?. . . Los campesinos, los pequeños propietarios minifundiatas, los jornaleros agrícolas y sus familiares que se encuentran participando de una u otra manera en las actividades agropecuarias y forestales, ya que ellos serán los interesados en los conocimientos que el educador pueda comunicarles en un momento dado durante el proceso educativo.

2. *Proceso formativo (educativo) del extensionista junto con el campesino.* Esto se plantea porque, tradicionalmente, en el trabajo de extensión se ha tomado al campesino como un ente pasivo, como un objeto, y sólo como receptor de las enseñanzas o conocimientos que le imparte o le proporciona el extensionista. Este, por el contrario, es el ente activo, el sujeto, el sabio y, por lo tanto, el emisor de los conocimientos modernos de la agricultura. Este esquema, que a nuestro parecer no funciona dentro del trabajo educativo de extensión agrícola, debe ser eliminado en nuestro país, ya que a lo único que nos conduce es a mantener y, en algunos casos, aumentar nuestra situación de dependencia tecnológica de los países llamados "desarrollados". Contrariamente a ello, debería plantearse la implantación de un esquema propio, en el que tanto el campesino como el extensionista sean "sujetos" del proceso educativo y en donde cada uno de ellos esté consciente de que poseen una serie de conocimientos que puede y debe comunicar y enseñar al otro; es decir, el proceso educativo implica desarrollar un ambiente de confianza, de camaradería y de interacción, que sólo podrá lograrse mediante el establecimiento de una comunicación dialógica entre extensionista y campesino. Para hablar en términos de Paulo Freire, "nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo" (1974).

3. *Proceso formativo (educativo) para la toma de conciencia,* tanto del campesino como del extensionista, de cuáles son las condiciones ecológicas y sociales en las que se desarrolla el proceso productivo de los campesinos, así como de las condiciones políticas y económicas dentro de las cuales se da la participación de extensión agrícola. Todo esto con la finalidad de definir la estrategia conjunta que deberá seguirse en la transformación de esa realidad que mantiene al campesino en la permanente situación de marginación y pobreza.

4. *Proceso formativo (educativo) para transformar la realidad en beneficio*

de la colectividad. En la medida en que la educación vaya cambiando su enfoque hacia el conocimiento y solución de los verdaderos problemas de las clases populares (que ya es parte de esa transformación), los beneficios derivados del proceso educativo alcanzarán a mayores estratos de la población y, en especial, a la población rural.

Consideramos que después de este breve análisis y discusión sobre el trabajo educativo del extensionista agrícola en nuestro país, su función ya no sería solamente la de "Capacitar para Producir", sino tal vez, más importante, la de "Educar para Transformar".

Finalmente, debería quedar bien claro que a este profesional ya no le correspondería transmitir nuevas técnicas agrícolas, ni entregarlas ni imponerlas y, mucho menos, persuadir a los campesinos para hacerlos blanco de su propaganda oficial y/o privada, sino que, por el contrario, junto con los campesinos tendría que educarse, es decir, intercambiar sus experiencias así como conocer, analizar, discutir y ejecutar las alternativas de solución a los propios problemas de los campesinos, sean éstos de orden técnico o social. En esta formulación está implícito el concepto de educación, pero en su significado amplio, que nos indica que la educación está presente durante toda la existencia del hombre y se relaciona con todas sus actividades.

V. EL MODELO ALTERNATIVO DE EDUCACION Y CAPACITACION CAMPESINA

A) Considerandos

La educación y la capacitación campesinas no deben restringirse, única y exclusivamente, a la *instrucción* u *orientación* para aumentar los rendimientos por hectárea de un determinado cultivo o para obtener más litros de leche y más kilos de carne o para saber cuándo y cómo vender más ventajosamente tal o cuál árbol del bosque. Si estas actividades no se ubican y se desarrollan en el contexto global (económico, político, social y cultural) en el que viven los campesinos, difícilmente se podrá conocer su problemática en términos reales, y mucho menos se estará en posibilidades de aportar soluciones viables a dicha problemática. Por ello, un modelo alternativo a la educación y capacitación tradicional debe contemplar, cuando menos, las siguientes consideraciones:

1. Que los campesinos, por los conocimientos amplios y prácticos que tienen sobre sus propias condiciones de vida y sobre las condiciones ecológicas y sociales de la comunidad y de la región, deben ser consultados

para que con sus ideas y sugerencias coadyuven en la selección de los contenidos para los programas de capacitación.

2. Que los temas y contenidos de los programas de capacitación deben estar acordes con las necesidades económicas, políticas, sociales y culturales de la comunidad rural o del grupo campesino y, además, que deberán utilizarse los recursos físicos y materiales de la comunidad.
3. Que durante el desarrollo del proceso educativo y capacitador, el técnico o educador será un participante más en el proceso que en las primeras reuniones actuará como moderador o coordinador de la reflexión o el diálogo que se establece entre los participantes en torno a un tema o problema, hasta llegar conjuntamente a proponer las alternativas de solución al problema objeto de la discusión.
4. Que el proceso educativo y capacitador debe contribuir a profundizar y sistematizar el conocimiento (teórico-práctico) de las condiciones naturales, económicas y sociales en las que hacen su vida los campesinos, con la finalidad de propiciar un uso más racional de sus recursos, así como de posiblitar la transformación de su realidad.
5. Que el objetivo final de la educación y capacitación campesinas será promover y desarrollar la organización independiente de los campesinos, utilizando a ésta, en la medida de lo posible, como su mejor arma de defensa y de lucha para solucionar con mayor ventaja y más rápidamente sus diversos problemas.

En resumen, el modelo que se propone se caracteriza por ser una actividad educativa organizada, que se realiza independientemente del sistema establecido, con objetivos bien definidos y con la participación consciente y activa de los campesinos y los técnicos educadores o capacitadores.

B) Objetivos generales

Los objetivos generales que se persiguen con el desarrollo de este modelo alternativo de educación y capacitación campesina, son:

1. Educar y capacitar a los campesinos para la búsqueda de caminos alternativos, que contribuyan a su liberación del sistema capitalista dependiente que los mantiene en una permanente situación de explotación y miseria.
2. Educar y capacitar a los campesinos, logrando que el proceso educativo se integre a la práctica del campesino, con el fin de transformar su trabajo cotidiano a partir del enfrentamiento de los conocimientos científicos elementales con los conocimientos empíricos del campesino.

3. Educar y capacitar a los campesinos, fomentando que los campesinos participen creativa y continuamente en el proceso educativo.
4. Educar y capacitar a los campesinos, promoviendo actividades teórico-prácticas que permitan lograr que la metodología y el estilo de trabajo, en el proceso educativo, puedan ser asimilados por los participantes de la comunidad y que posteriormente ellos continúen el trabajo de educación con los demás campesinos.
5. Educar y capacitar a los campesinos, mediante un proceso educativo que permita coadyuvar a la formación de los cuadros dirigentes que los campesinos pobres y jornaleros agrícolas necesitan en sus comunidades de trabajo y en sus organizaciones de lucha.

C) Características básicas del modelo

El modelo de educación y capacitación propuesto, de acuerdo con los considerandos y objetivos enunciados, debe tener ciertas características básicas que orienten la operación y el funcionamiento del mismo. Estas son las siguientes:

1. Debe ser práctico y realista.
2. Debe ser participativo.
3. Debe realizarse mediante seminarios de discusión.
4. Debe ser reflexivo, analítico y crítico.
5. Debe estar integrado a las actividades del campesino.
6. Debe tener un enfoque global e integrador.
7. Debe ser democrático.
8. Debe ser responsable y comprometido.
9. Debe surgir de un estudio de situación.
10. Debe promover, y en su caso exigir, acciones coordinadas de las instituciones hacia la comunidad.
11. Debe ser flexible en su programación.
12. Debe tener carácter permanente.
13. Debe fomentar el respeto a lo que piense, diga o crea, cualquier miembro en el proceso de capacitación.
14. Deberá alcanzar la mayor cobertura local y regional.
15. Debe promover, fomentar y contribuir a la organización campesina.

E) Operación del modelo

Algunos de los criterios de operación del modelo de educación y capacitación campesina que se propone son los siguientes:

REPRESENTACION ESQUEMATICA DEL MODELO

Promotor
Educador (E)
Capacitador

Comunidad Rural
Grupo Campesino
Campesinos

Proposición del modelo educativo

ASAMBLEA
O
REUNION

Aceptación del Modelo
Comisión para el Estudio de Situación (c)
Actividades próximas

ESTUDIO DE SITUACION

E

Geografía, Hidrografía, Suelos, Vegetación.
Fuerzas productivas y Relaciones de Producción
Percepción de los problemas por los campesinos.

C

PROBLEMATICA DE LA COMUNIDAD

E

Sistematización de la información.
Caracterización de Problemas y Necesidades.
Jerarquización Preliminar de Problemas.

c

ASAMBLEA Y TOMA DE DECISIONES

E

Prioridad de los Problemas Comunitarios.
Iniciar Solución de Problemas.
Organización de Acciones Educativas.

C

Capacitación para la solución de problemas concretos.

Seminario de discusión para profundizar en la comprensión del problema.

Asesoría y orientación a comisiones de trabajo y de relaciones con instituciones oficiales

E

RESULTADOS
Y
EVALUACION

C

E: Educador C: Comunidad c: Comisión

1. El técnico o promotor, cuando recibe las instrucciones de su institución, en el sentido de establecer tal o cual programa de capacitación en una comunidad rural o región determinda, se enfrenta a dos opciones concretas:

a) Promover el programa y trabajar con los interesados, que normalmente son las personas con mejor posición económica, social, cultural y política.
b) Conocer los recursos de la comunidad o región, detectar los problemas o necesidades principales, definir las relaciones entre los diferentes grupos sociales y, después, promover el programa de capacitación con las adecuaciones correspondientes y buscando beneficiar a la mayoría de los habitantes.

En este caso, lo que ocurre más comúnmente es lo mencionado en el primer inciso, pero lo más correcto es actuar como se indica en el inciso b.

2. La cantidad de problemas a que se enfrentan los campesinos y para los cuales requieren de ciertas acciones de educación y capacitación, es muy grande. Sin embargo, en estos casos conviene definir con los campesinos las prioridades de cada uno de ellos e iniciar las acciones correspondientes sobre los primeros dos o tres y no emprender actividades para trabajar con todos los problemas al mismo tiempo.

3. Al final de la jornada, de una asamblea general, de una comisión de trabajo o de seminario de discusión, dentro del proceso educativo y capacitador con los campesinos, se debe procurar la distribución de actividades o de tareas a realizar en el transcurso de una sesión. Esto permite practicar o recordar lo aprendido en la sesión anterior, además de mantener y fomentar el interés en el propio proceso de educación y capacitación.

4. Cualquier acción que se acuerde como resultado de este proceso, para resolver algún problema, deberá ejecutarse mediante la organización de los técnicos y campesinos participantes.

5. En este proceso es fundamental la programación y evaluación de las actividades de manera constante y en forma conjunta, de tal manera que permita la retroalimentación de las acciones y muestre los efectos de sus planteamientos.

F) Funcionamiento del método a través de los trabajos de campo univesitarios (TCU)

1. Los TCU

Los trabajos de campo que realizan estudiantes y profesores de la Univer-

sidad Autónoma de Chapingo se conciben, fundamentalmente, como parte de un proyecto educativo que tiende a cambiar sustancialmente los planes de estudio y contenidos de la enseñanza agrícola tradicional. Nuestro planteamiento hace hincapié en la necesidad de conocer los problemas reales de nuestra agricultura, donde ésta se realiza y con la gente que la practica, entendiendo el sentido de esta actividad productiva, y estudiándola como un proceso social, donde el hombre, al actuar sobre la naturaleza para transformarla y obtener sus productos, necesariamente entra en relación con otros hombres. Dichas relaciones son generalmente conflictivas, antagónicas y de explotación.

Todos estos conocimientos prácticos o empíricos requieren para ser comprendidos y aprehendidos, de un ordenamiento y una sistematización, para lo cual es necesario recurrir a instrumentos teóricos, volver posteriormente a la práctica y nuevamente confrontar la teoría con la realidad. Este es el proceso dialéctico de generación del conocimiento.

Con los TCU nos hemos propuesto, en primer lugar, conocer y aprender los problemas del campo y de los campesinos y después analizar, discutir y generar alternativas que, en forma conjunta, nos permitan visualizar la solución de uno o varios de dichos problemas.

2. Modo de operación de los TCU

a) A diferencia de los programas tradicionales de extensión, asistencia técnica o desarrollo rural, los programas de TCU no se ofrecen, no se llevan ni se imponen a las comunidades rurales. Por el contrario, se acude a ellas cuando lo solicitan a través de un grupo organizado o de sus representantes legales o cuando un grupo de alumnos trata de confrontar sus conocimientos con la problemática real de los campesinos.

b) Para iniciair las actividades de TCU en la comunidad rural, es necesario que se promueva y se realice una asamblea de los campesinos para presentar los objetivos y los planteamientos de los TCU, discutirlos y analizarlos y, finalmente, solicitar permiso a la asamblea de la comunidad para que el grupo de alumnos de TCU se quede a trabajar para aprender en la comunidad. De esta decisión depende que los grupos de TCU desarrollen sus actividades en una u otra comunidad.

c) Una vez que el grupo de TCU ha sido aceptado por la comunidad se procede a hacer una revisión bibliográfica o documental sobre la región y la comunidad. Esta información es básica para ubicar con mayor precisión el por qué de las visitas que posteriormente se harán a la comu-

nidad. En esta revisión se pone énfasis en aspectos geográficos, históricos, ecológicos, sociales, económicos, culturales y políticos.

d) Con lo anterior se tiene un marco de referencia de la situación regional y comunitaria, lo cual permite plantearse la necesidad de conocer aspectos aún no estudiados, como puede ser la problemática actual de los campesinos y las posibilidades de solución. De esta manera, con los grupos de TCU, se procede a realizar una investigación de base o de diagnóstico de los recursos comunitarios, con la finalidad de determinar sus problemas prioritarios y, más tarde, en una asamblea con los campesinos, decidir cuál o cuáles problemas requieren de más pronta solución.

VI. A MANERA DE CONCLUSIONES

A) En México, caracterizado como un país capitalista dependiente, con las consecuencias del subdesarrollo, la explotación y la miseria para la mayoría de su población y, en especial, los campesinos pobres y jornaleros agrícolas, es posible vislumbrar la implantación de las condiciones para que en un futuro próximo, se genere un cambio social.

B) Las personas que se dedican a la educación y capacitación campesinas, pueden y deben constituirse en los coordinadores de los seminarios de discusión para analizar, conjuntamente con los campesinos, la problemática nacional y rural del país, con la finalidad de definir a la mayoría de la población campesina.

C) Los educadores de adultos campesinos deben aplicar, en todas sus actividades con grupos, "la metodología participativa", que se caracteriza por promover la participación, el diálogo, la reflexión crítica sobre la realidad y que, sobre todo, considera al campesino como proyecto del proceso educativo y como agente de la posible transformación de su comunidad o región.

BIBLIOGRAFIA

Badilla, N.E.
1968 "El mercado de parasiticida agrícola en México", *Tesis*, E.N.A., Chapingo, México.

Banamex
1979 *Examen de la situación económica en México*, vol. LV, núm. 649.

Bautista, R.N.
1958 *Extensión agrícola en la región tropical veracruzana ítsmica.* D.G.E.A. y O.E.E., S.A.G. México.
Calzada, J.C. y J.F. Ramos
1980 "Cada vez menos alimentos básicos", *Revista Razones.* Año 1, núm. 7, pp. 24-26. México, D.F.
Camarena, M.A.
1979 "La asistencia técnica agrícola proporcionada por el Estado al sector agrícola temporalero", *Tesis,* Colegio de Posgraduados, Chapingo, México.
Chaparro, F.J., J. Canedo, P. Vascont
1976 "La problemática del CREFAL", inédito. Michoacán, México.
DAAC
1974 "Primer Censo Nacional Agropecuario, Ejidal y Comunal". México, D.F.
Delgado, P.R.
1978 "Una estrategia científica de transformación agrícola para América Latina", Conferencia X Reunión de la Asociación Latinoamericana de Ciencias Agrícolas. Acapulco, México.
Escobedo, A.J.
1972 "El crédito y la producción de insumos en la política agrícola mexicana", Tesis, E.N.A. Chapingo, México.
Excélsior
17 nov. 1975 "56.7 por ciento de la tierra está en manos de 3, 854 personas", *Excélsior.* México, D. F.
13 abr. 1980 "10 por ciento de las familias rurales obtienen la mitad del ingreso del agro", *Excélsior.* México D. F.
Flores, E.
1972 "La teoría economica y la tipología de la Reforma Agraria", *Lecturas sobre desarrollo agrícola.* F.C.E. México, D.F.
Freire, P.
1974 *La educación como práctica de la libertad.* México, Siglo XXI Editores.
Frías, M.H.
1966 *Extensión agrícola: principios y técnicas.* Editorial IICA.
Guzmán Ferrer, M.L.
1975 "Coyuntura actual de la agricultura mexicana", *Revista Comercio Exterior,* vol. 25, núm. 5. México, D.F.
Información Sistemática, A.C.
1977 *Información Sistemática.* Año II, núm. 15. México, D.F.
INIA
1975 "Resultados preliminares de un estudio realizado en tlaxcala", Departamento de Economía Agrícola. México, D.F.

Mata, J.B.
1977 "Análisis de la extensión agrícola en México", *Revista Chapingo,* núm. 6. Chapingo, México.
1979 "La educación y la universidad ante la problemática agraria". Primer Seminario Nacional de Sociología y Desarrollo Rural. Chapingo, México.
Mejido, M.
1974 *La agricultura en crisis.* Testimonios del Fondo. México, F.C.E.
Mora Tavares, G.
11 ago. 1975 "Receso agrícola de 1965 a 70: Guzmán Ferrer", *Excélsior,* México D.F.
Peña, Sergio de la
1979 *La formación del capitalismo en México.* México, Editorial Siglo XXI.
Primer Congreso Nacional de Extensión Agrícola
1974 *Memorias,* DGEA. Chapingo, México.
Restrepo, I.
1978 "Nutrición y desarrollo agroindustrial". *Revista Comercio Exterior,* vol. 28, núm. 3. México, D.F.
Reunión Nacional de Comunicación Social en el medio Rural
1979 *Informe final,* SARH-CENAPRO. México, D.F.
Revista Naxi-Nantá
1977 "Noticias del campo", *Naxi-Nantá.* COPIDER.
Reyes, O.S., R. Stavenhagen *et al*
1974 *Estructura agraria y desarrollo agrícola en México.* México, F.C.E.
SAG-DGEA
1973 "La extensión agrícola en México. ¿Qué es y qué hace?". Chapingo, México.
SAM
1980 "Resumen del proyecto 'Sistema Alimentario Mexicano' " *(mimeo).*
Sepúlveda, G.J., J.B. Mata *et al*
1977 "El aspecto agroeconómico en la práctica social", *Revista Chapingo,* núms. 7-8.
Torres, A.A.
1979 "Proceso de asociación del Estado mexicano con el imperialismo norteamericano", *Memorias del Primer Seminario Nacional de Sociología y Desarrollo Rural.* Chapingo, México.
UnomásUno
7 abr. 1980 "Transnacionales, factor de déficit comercial", *Uno más Uno.* México, D.F., pág. 12.
8 abr. 1980 "Por falta de capacidad de empresarios mexicanos, las Transnacionales han penetrado en la economía nacional". *Uno más uno,* México D.F.

Vallais, B.
1973 "La agricultura de México y la dominación norteamericana". Ponencia V, Coloquio Franco-Norteamericano de Economistas. Tours, Francia.
Warman, A.
1978 "El potencial revolucionario del campesino mexicano". México *(mimeo)* Universidad Autónoma de Chapingo.

APENDICE

GUIA PRACTICA PARA LA FORMULACION DE PROGRAMAS DE EDUCACION PARA ADULTOS

José Angel Pescador Osuna*

I. INTRODUCCION

La experiencia demuestra que existe casi una total desvinculación entre los procesos de investigación y de toma de decisiones educativas. La urgencia por atender el rezago educativo que se presenta en la población adulta de los países latinoamericanos y la escasez de investigaciones en el renglón de la educación para adultos ocasionan que esta desvinculación sea más marcada. Como resultado de esta situación, se dictan políticas y se formulan programas, que por el hecho de no tener una fundamentación sólida fracasan al poco tiempo de haberse implantado, o bien sus resultados no corresponden a una verdadera educación para adultos. Dentro de este panorama, vale la pena señalar que se han dado algunos programas dentro de los países de la región de cuyo éxito no cabe la menor duda, por ejemplo el programa de misiones culturales en México y los de alfabetización en Cuba y Nicaragua. Obviamente, estos dos últimos han estado acompañados de cambios sociales profundos; de ahí el éxito inmediato que han tenido.

Sin embargo, la presencia de dos fenómenos recientes en el resto de los países, hacen más positivo el panorama que prevalece en cuestiones educativas. Por un lado, mencionamos los esfuerzos por introducir elementos más objetivos y racionales en las políticas, programas y acciones educativas, y por otro derivado del anterior, el impulso que el propio Estado ha otorgado a la investigación educativa recientemente.

* Las lecturas y textos que sirvieron de base para la discusión y redacción final de este documento fueron analizados conjuntamente con Miguel Angel López. A él le corresponde legítimamente la coautoría del presente trabajo.

El propósito de este trabajo es precisamente dar a conocer los resultados más significativos a los que se ha llegado a través de investigaciones recientes, así como de encuentros de especialistas en materia de educación para adultos, traducidas en sugerencias y recomendaciones que creemos pueden ser útiles para elaborar, redefinir y/o evaluar los programas de educación para adultos.

Este es un intento por traducir los resultados de investigaciones en recomendaciones de carácter práctico. No pretende constituir una serie de "recetas" a través de las cuales se resuelva este agudo problema educativo. El procedimiento aquí utilizado, de muy limitado valor metodológico, dada la ausencia de un marco teórico y de información estadística de validación, se orienta al tipo de manual conciso que constituya una guía para quienes están en la práctica cotidiana de la educación.

El documento tiene sus antecedentes en un trabajo similar elaborado en 1980 por Carlos A. Torres y María Antonieta Rebeil, bajo el título de "Elementos que constituyen el sistema de educación para adultos: situación actual". En ese trabajo, como en el que ahora se presenta, se tiende a un análisis sistémico de la educación para adultos, desintegrándola en cada uno de sus componentes y señalando aquellas sugerencias que optimicen su funcionamiento en el interior de todo el sistema.

Reconocemos que el trabajo es incompleto, pero pretende presentar de una manera simple y concreta largas horas dedicadas a la investigación y discusiones en seminarios, mesas redondas y otros eventos académicos en torno a la educación para adultos. Hemos partido del análisis de los informes parciales y/o finales de las investigaciones, proyectos y experiencias que se reseñan en el número 35 de la *Revista Educación* que edita el Consejo Nacional Técnico de la Educación, así como de otros reportes y relatorías contenidas en textos editados por UNESCO y CREFAL. Pero estamos conscientes de que pretender encontrar en las páginas siguientes la garantía para el éxito de un programa de educación para adultos sería ingenuo y demagógico.

Un común denominador de los trabajos considerados es que la educación para adultos se concibe como un proceso educativo integrado que abarca la alfabetización, la educación remedial o compensatoria, inserta dentro del marco de la educación permanente, elaborado en función de la realidad directa del adulto, con el propósito de hacer de éste un agente social consciente, activo y eficaz dentro del aparato productivo y el desarrollo de la sociedad. Con base en lo anterior, las sugerencias que aquí se detallan deberán circunscribirse a la problemática concreta de la sociedad en la que se vaya a implantar el programa de educación para adultos. No se puede hablar de una educación para adultos

homogénea, uniforme para todos. Quizá resulte mejor hablar de una educación a la medida de cada grupo humano.

El trabajo se basa en diversos diagnósticos elaborados recientemente acerca de la educación para adultos. Este fenómeno educativo ha sido analizado desde distintos ángulos. Basándonos en algunos de ellos, definimos someramente la situación que prevalece en torno a los diversos componentes de este sistema educativo, y a partir de ello se plantean las recomendaciones específicas en las que coinciden los estudiosos de la materia. Es satisfactorio encontrar que en el análisis de las investigaciones consideradas se detecta un alto índice de coincidencia entre los planteamientos y las sugerencias, aunque la metodología y el enfoque hayan sido diferentes.

Por último, cabe señalar que resultaría conveniente que las instituciones o dependencias responsables de los programas de educación para adultos asumieran el compromiso de abundar a través de investigaciones específicas en cada una de las sugerencias aquí presentadas hasta llegar a integrar recomendaciones detalladas.

II. CONCEPCION Y ORIENTACION

En México, la concepción de la educación para adultos está definida a través del artículo tercero constitucional, de la Ley Federal de Educación y de la Ley Nacional de Educación para Adultos. En todos estos ordenamientos jurídicos se conceptúa a la educación para adultos como un medio para propiciar en el adulto la conciencia de solidaridad, la capacidad de reflexión y crítica y su participación en las responsabilidades y beneficios de un desarrollo compartido. Sin embargo, se detecta a través de la investigación una incongruencia entre estos principios y los contenidos educativos, metodologías, políticas y programas de acción, que se orientan hacia un tipo de educación cuyo énfasis radica en transmitir información que no fue posible adquirir a través del sistema formal educativo.

1. La educación para adultos debe insertarse dentro del marco de la educación permanente, es decir, debe partir de una definición general de la educación nacional, en la que prevalezca el principio básico de que la educación es una dimensión de la vida humana.

2. La educación debe definirse como un producto y, a la vez, como un proyecto de la sociedad. Esta es una cuestión indiscutible, motivo por el cual debe tenderse hacia la integración de un concepto de educación social, en el que se

reconozca la existencia de las diferencias sociales y la necesidad de que la educación se convierta en un medio para lograr avanzar en la igualdad de oportunidades en la vida social.

3. Habrá que considerar que la educación por sí sola no puede transformar la realidad del individuo y, por ende, de la sociedad, pero sí que es un proceso a través del cual se puede otorgar al adulto una formación general y profesional que facilite su participación en el desarrollo nacional.

4. La educación para adultos debe orientarse hacia la producción de bienes y servicios, pero acompañada de un carácter humanístico y solidario. Se debe vincular con el trabajo productivo impulsando formas cooperativas de organización de la producción, el crédito y el consumo.

5. La educación para adultos no debe considerarse como remedial o educación de segunda.

6. La educación para adultos no es un fin en sí mismo, es un medio para lograr el desarrollo personal.

7. La educación para adultos se debe considerar como un proyecto político con dimensión pedagógica.

III. OBJETIVOS

Actualmente, los objetivos de la educación para adultos se encaminan sólo a proporcionar al adulto la instrucción equivalente al sistema de educación para adultos como un simple paquete de conocimientos.

1. Con base en la concepción de la educación para adultos propuesta anteriormente deberán definirse sus objetivos concretos, los que forzosamente deberán servir para configurar las políticas, planes y programas de acción.

2. La educación para adultos deberá proporcionar al educando una instrucción equivalente a la que ofrece el sistema formal dirigido a los no adultos, basada en procedimientos distintos y con diferentes graduaciones de contenidos.

3. Otro de los objetivos de la educación para adultos deberá ser el de compensar las carencias formativas del adulto por no haber participado del sistema formal, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan incorporarse de una mejor manera a la fuerza productiva del país.

4. La educación para adultos debe motivar la participación del adulto en los procesos sociales de los que forma parte. Deberá propiciar acciones encaminadas a transformar la naturaleza de los demandantes. Su acción deberá servir para modificar las condiciones de salud, vivienda, alimentación, hábitos higiénicos y de consumo del adulto.

IV. PARTICIPANTES (ESTUDIANTES)

En México, el universo demandante de educación para adultos se ha definido cuantitativamente como los 27 millones de personas mayores de 15 años, que reúnen todas o cualquiera de las siguientes características: a) no saben leer ni escribir; b) no han concluido la educación primaria o secundaria, y c) no hablan la lengua nacional. Los esfuerzos por definir más ampliamente cuantitativa y cualitativamente la población demandante de este tipo de educación han sido reducidos. Básicamente, la descripción que de ésta se tiene es derivada de información censal, pero se desconoce la información social, económica y psicológica esencial para lograr mejores éxitos en la educación para adultos.

1. Se requiere señalar al demandante prioritario de la educación para adultos, indicando el lapso en el cual se atenderá al grupo seleccionado. La descripción de este grupo deberá hacerse en términos de edad, sexo, localización urbana o rural, situación geográfica y ocupación (si la tiene). Algunos estudios coinciden en recomendar que el grupo prioritario a atender debe ser el que se encuentra entre los 15 y 30 años de edad, ubicado en zonas rurales y suburbanas de las regiones de mayor cambio social.

2. Debe buscarse la participación de los demandantes en la definición de los programas educativos, principalmente a través de la manifestación de sus necesidades reales y sentidas.

3. Es fundamental el conocimiento de los procesos mentales de los adultos, de sus motivaciones y de sus actitudes. Es necesario conocer el o los modos de aprender del adulto así como los sistemas educativos familiares. Es imprescindible no pasar por alto el aprendizaje acumulado por el adulto a través de su experiencia vital.

4. Se debe tener presente que el adulto ya fue expulsado del sistema educativo y no asociarlo a procedimientos educativos tradicionales (maestros, aulas, mesabancos).

5. Para la población mayor de treinta años, se sugiere establecer servicios educativos que respondan a sus características, aspiraciones y necesidades y que no impliquen necesariamente la acreditación de la educación básica.

V. POLITICAS GUBERNAMENTALES

Se reconoce la preocupación del Estado por definir políticas educativas a partir de elementos cada vez más objetivos. Sin embargo, se contemplan expe-

riencias en las que la improvisación y la intuición han caracterizado las políticas y estrategias gubernamentales en materia de educación para adultos. Es preocupante que en determinadas etapas se note incluso una ausencia de políticas.

1. Definir la política educativa basada por un lado en elementos científicos, derivados de los resultados de la investigación y experimentación, y por otro en función de las circunstancias nacionales y de la concepción y orientación de la educación para adultos.

2. Se deberá buscar el compromiso político de todos los sectores y organizaciones sociales y la participación de éstos dentro de los programas de educación para adultos. La acción de las dependencias gubernamentales deberá estar perfectamente coordinada.

3. La política de educación para adultos deberá ser congruente prioritariamente con las políticas de empleo e industrialización que adopte el Estado, así como con la política agropecuaria y de desarrollo económico en general.

4. Se recomienda adoptar una política cultural del Estado, dentro de la cual se incluya el valor que le corresponde a la lectura y la escritura.

5. Es necesario incluir los medios masivos de comunicación como elementos indispensables de un programa integral de educación para adultos.

6. La política de educación para adultos deberá considerar las carencias, necesidades y posibilidades del país, con los principios que sustentan la educación nacional: popular, nacionalista, de unidad y solidaridad nacional (para el caso de México).

VI. CONTENIDO DE LA EDUCACION PARA ADULTOS

Se ha señalado que actualmente se considera a la educación para adultos como un mero paquete de conocimientos, a través del cual se pretende transmitir información que no fue posible adquirir en el sistema educativo formal; es decir, se centra en la instrucción relacionada con la alfabetización y la educación básica. Con las limitaciones que esto implica, diversos análisis demuestran que estos contenidos no corresponden a las expectativas del adulto. Su tratamiento resulta deficiente y no son congruentes con los principios que sustenta la legislación educativa vigente. En algunos casos se desconoce la naturaleza propia del adulto.

1. Los contenidos educativos deberán ser congruentes con los objetivos delineados para la educación de adultos.

Deberán generar actividades, motivar al conocimiento de la realidad y al

análisis de causas y efectos. Deberán, por lo tanto, referirse a la historia y situación socioeconómica de la comunidad.

2. La educación para adultos deberá facilitar el acceso a la toma de conciencia de los problemas y posibilidades del país, la identificación con los intereses y valores nacionales, mejorar la capacidad de organización y el aumento de la productividad. Para el caso de México, por ejemplo, deben incluir información sobre la política actual de energéticos, el Plan Global de Desarrollo y el Sistema Alimentario Mexicano.

3. La educación para adultos deberá ofrecer, además de la instrucción básica, información y formación que propicien acciones encaminadas a vincular a los adultos con los procesos sociales de los que forman parte.

4. El contenido debe ser atractivo para el adulto, es decir, debe incidir directamente en sus actividades cotidianas, y surgir de sus propias necesidades. A la población rural, por ejemplo, le interesa conocer métodos de cultivo, mientras que las amas de casa ubicadas en zonas urbanas manifiestan deseos de adquirir mayores conocimientos que les faciliten ayudar a sus hijos en la elaboración de sus trabajos escolares.

5. Debe ofrecerse, a través de esta educación, una visión integral e integrada del individuo y de la sociedad.

6. Habrá que considerar la experiencia del adulto como fuente de aprendizaje, con lo que se pretende reafirmar la confianza en el individuo, por lo que los temas educativos deberán ser tratados en función del propio interés del educando.

7. La información que se proporcione deberá aportar elementos para entender y resolver problemas concretos. Deben eliminarse por ejemplo las abstracciones matemáticas, y esta ciencia debe ser presentada como una herramienta susceptible de utilizarse en la actividad diaria del educando.

8. La definición de objetivos de aprendizaje deberá hacerse en función de realidades concretas, orientando el currículum hacia el mercado de trabajo, y principalmente a ocupaciones específicas como son la carpintería, la albañilería, las artesanías, el trabajo agrícola, los servicios.

9. En virtud de que un índice considerable de los demandantes de educación para adultos tienen como ocupación principal las labores del hogar, sería conveniente relacionar más los contenidos con los intereses manifiestos de ayudar a los hijos en el desempeño escolar.

10. La educación de adultos debe ser creativa y utilizar técnicas adaptadas a las situaciones regionales y a las necesidades del momento.

11. La educación para adultos debe considerar al trabajador colocado en su

situación existencial. En relación con esto, se juzga necesario, apriorísticamente, incluir información que ayude al adulto a identificar los medios masivos de comunicación como fuentes para la obtención de empleo, a conocer la estructura ocupacional del aparato productivo, al menos las categorías más generales y comunes, a distinguir las diferencias entre las categorías ocupacionales, requerimientos y calificaciones, y a conocer los aspectos legales que surgen de la relación de trabajo.

12. Los contenidos habrán de tomar en cuenta los aspectos psicológicos del adulto, como son sus costumbres arraigadas, su experiencia personal y las necesidades que confronta; también el sistema perceptivo del adulto, por medio del cual aprende, y las formas en que éste reflexiona y asimila los conocimientos.

VII. METODOLOGIA DIDACTICA

Se ha adoptado la educación abierta, basada en el autodidactismo, como la modalidad más común para la educación de adultos. Esto requiere sobre todo de materiales especialmente diseñados y del apoyo de asesores capacitados para ello. La experiencia ha demostrado que esta metodología tiene serias limitaciones en virtud de que es difícil para el adulto adentrarse en el autodidactismo y por las deficiencias en los materiales didácticos y en la formación de asesores.

1. La metodología de aprendizaje debe partir de experiencias sociales que eduquen; es decir, se requiere ligar el proceso educativo a las condiciones de vida y de trabajo del adulto.

2. La metodología debe reconocer ante todo los rasgos diferentes del adulto con respecto a otro tipo de estudiante, niño o adulto no demandante de este tipo de educación, como son sus intereses, motivaciones, expectativas, modos de aprender, experiencias, vivencias y actitudes.

3. Debe existir congruencia entre objetivos educativos, estrategias, materiales didácticos y la realidad circundante. Frecuentemente se promueve la educación para adultos a través del autodidactismo, siendo que el adulto desconoce esta metodología de aprendizaje.

4. El proceso de aprendizaje debe partir de un diagnóstico de necesidades educativas.

5. La metodología debe basarse en métodos participativos e incluir el establecimiento de un ambiente conducente al aprendizaje. Es decir, deben existir mecanismos de planeación compartida entre asesores y estudiantes y debe buscarse que el aprendizaje se dé en forma colectiva.

VIII. MATERIALES DE ESTUDIO

Este ángulo de la educación para adultos acusa dos problemas fundamentales: el primero se refiere al contenido y diseño de los materiales, y el segundo a la distribución de los mismos, lo que se relaciona de alguna manera con la organización de los servicios educativos destinados a los adultos.

1. Los materiales didácticos, en cuanto a su presentación, deben ser atractivos y de facil manejo para el adulto.
2. El lenguaje y presentación deben adaptarse a la naturaleza del adulto.
3. Los contenidos deberán presentarse de forma dosificada y diagramada.
4. Deben cuidarse los mínimos detalles de redacción, impresión y presentación.
5. Es urgente revisar los contenidos educativos, a fin de definir aquellos que se juzguen mínimos, con el propósito de facilitar el aprendizaje.
6. Resulta prioritario la elaboración de guías de estudio que orienten al adulto sobre la forma más adecuada de aprender.
7. Se recomienda también la creación de materiales auxiliares complementarios destinados a grupos específicos de la población.
8. Se debe establecer una red eficiente de distribución de libros y materiales, lo que resulta indispensable para el programa de educación para adultos.

IX. ORGANIZACION DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS

Se ha avanzado en el diseño e implantación de una estructura de los servicios que descentraliza las acciones educativas en este renglón. A pesar de ello, se sienten aún los efectos negativos de una centralización y descoordinación entre la instituciones responsables de los servicios dedicados a los adultos. Sobre todo, se palpa una falta de continuidad en las actividades y la ausencia de participación de diversas organizaciones.

1. El programa de educación para adultos deberá configurarse a partir de los siguientes elementos: determinación de objetivos y metas, delimitación del sujeto demandante, definición de contenidos y metodologías y disponibilidad de recursos.
2. Es recomendable aprovechar las organizaciones grupales de los adultos, para lo que se hace necesario la coordinación con otras dependencias externas al sector educativo. Habrá que considerar que las dependencias no-gubernamentales tienen redes de comunicación efectivas.

3. Del programa general deberán desprenderse acciones a nivel microsocial de la comunidad.

4. La organización responsable del programa deberá caracterizarse por su agilidad, fluidez y dinamismo.

5. Los servicios educativos deberán basarse en las expectativas del adulto.

6. A fin de aprovechar óptimamente los recursos disponibles se hace recomendable la utilización de los sistemas semiescolarizados de educación.

7. Las acciones educativas deberán orientarse principalmente hacia la población rural.

8. Deben aprovecharse los programas de educación para adultos como herramientas para llevar a cabo otras acciones de desarrollo de la comunidad. Se conocen experiencias en las que se ha conjugado el proceso productivo con la educación para adultos (innovación educativa en el proceso agroindustrial de El Coecillo, Gto., México).

9. Para el caso de México, se recomienda redefinir las metas y servicios educativos establecidos dentro de la política educativa vigente.

10. Deben diferenciarse los servicios educativos en razón de los grupos de edad de los demandantes.

11. Se sugiere vincular los programas educativos con otros de desarrollo de la comunidad. También se conoce de programas que vinculan la acción educativa con otros de salud y tenencia de la tierra (investigación participativa sobre eduación no formal para adultos, México).

12. Se recomienda la adecuada programación de horarios, tiempo de estudio requerido y localización óptima de lugares de estudio. En ese sentido, se sugieren como horarios más adecuados los vespertinos y nocturnos y, como los lugares que facilitan la incorporación de trabajadores al programa, los centros de trabajo.

13. Es conveniente apoyar el programa a través de la utilización de otros servicios educativos como bibliotecas, casas de cultura, salas de lectura, y otros.

14. Se sugiere la explotación adecuada de los medios masivos de comunicación como complemento a los programas educativos. Por ejemplo, a través de publicaciones atractivas y educativas, programas televisivos y radiofónicos.

X. PLANEACION

Se reconoce ante todo la poca tradición que existe en materia de planeación educativa. Aunado a esto, los procesos políticos condicionan enormemente la

planeación a mediano y largo plazo y el hecho de que generalmente los planes surgen de instancias centrales que pasan por alto la participación de los interesados en los planes educativos.

1. El origen de los planes educativos debe surgir de las necesidades reales y sentidas de la población, por lo que se juzga prioritario establecer mecanismos mediante los cuales sean expresadas y tomadas en cuenta por los técnicos encargados de la planeación.

2. En la medida de lo posible, la planeación deberá partir de planes microsociales que respondan a las realidades y necesidades de cada región.

3. El proceso de investigación participativa debe de estar estrechamente vinculado con el de planeación participativa.

4. La planeación de la educación para adultos debe insertarse en la planeación global del país, y en la medida de lo posible romper la barrera que significan los cambios de gobierno.

XI. RECURSOS ECONOMICOS

Ante la magnitud del rezago educativo que demanda la educación para adultos, resultan a todas luces insuficientes los recursos económicos que se destinan a su solución. Además, se encuentra que éstos se canalizan generalmente hacia las zonas geográficas que acusan un mayor desarrollo económico y educativo.

1. Se debe definir una política de optimización de los recursos financieros.

2. Es imprescindible reorientar la canalización de recursos hacia las zonas de menor adelanto educativo.

3. Se deben buscar nuevas fuentes de financiamiento de los programas de educación para adultos, logrando la mayor participación del sector privado.

XII. ASESORES (PROMOTORES)

Este ángulo de la problemática de la educación para adultos es desalentador. Aunada a la insuficiencia numérica de personas que se dedican a ella, se aprecia que en general los asesores que participan en este tipo de educación poseen bajas expectativas sobre el futuro escolar de las personas con quienes colaboran. La mayoría tiene bajo interés en utilizar material didáctico adicional a los libros de texto y tienen conocimientos limitados en cuanto a la naturaleza del adulto-educando, de los procesos de enseñanza a través del autodidactismo y de los

mecanismos de evaluación del aprendizaje. Esta situación es grave, ya que ha quedado demostrado que la participación del asesor interviene significativamente en los resultados educativos.

1. Es importante crear una mística de servicio entre los asesores, adentrándolos en la problemática que representa la educación para adultos.

2. Se hace necesaria la implantación de nuevas formas de capacitación de asesores que los convierta en educadores polivalentes. Esta implantación debe ser extensiva a través de los medios masivos de comunicación, e intensiva, impartiéndose temporalmente de manera directa.

3. La labor del asesor frente al adulto debe consistir básicamente en orientarlo en la forma en que debe manejar el material didáctico y en cómo estudiar. Complementariamente deberá resolver dudas sobre el contenido educativo, y hacer sentir al estudiante que es más importante saber aprender que saber memorizar.

4. La capacitación de asesores debe poner énfasis en la detección de necesidades educativas, en las técnicas del autodidactismo y en los procedimientos de evaluación.

5. El asesor deberá conocer las técnicas de dinámica grupal y de motivación del adulto.

6. Es imperativo encontrar mecanismos que logren una mayor estabilidad entre asesores.

7. Se requiere revalorizar la función del asesor de educación para adultos, a fin de motivar la participación de más voluntarios. También se recomienda aprovechar el servicio social de estudiantes de nivel superior.

8. Es urgente formar verdaderos educadores de adultos, capaces de tratar al adulto como adulto, de promover acciones sociales que eduquen, de descubrir la mentalidad y el aprendizaje acumulado del adulto.

XIII. REGISTRO

Conocer con exactitud en un momento dado el número de participantes dentro de los servicios de educación para adultos es una tarea que se torna difícil, debido principalmente a un deficiente sistema de registro, información y seguimiento de los participantes de la educación para adultos. También influye la dificultad de distinguir en qué momento una persona que no termina el ciclo correspondiente ha desertado totalmente del sistema educativo.

1. Se requiere urgentemente la implantación de un sistema de registro y seguimiento de educación para adultos.

2. El sistema de información debe convertirse en un elemento indispensable para la evaluación del programa.

3. El sistema de seguimiento debe permitir detectar necesidades educativas y tener una comunicación permanente con los educandos.

4. Las formas de registro y todas aquellas que sean manejadas por los adultos deben ser sencillas y fáciles de manejar. Debe solicitarse estrictamente la información necesaria.

XIV. PROMOCION

La promoción de los servicios de educación para adultos es realizada principalmente por los servicios particulares, cuya preocupación está en ampliar el número de adultos registrados, con propósito de lucro, sin preocuparse por otorgar una adecuada orientación al estudiante. Las campañas de promoción masiva para el registro no responden a las necesidades de información que requieren los demandantes.

1. Es necesaria la implantación de una campaña de promoción de la educación para adultos por parte de las autoridades educativas, que proporcione información fidedigna a los demandantes y que no cree falsas expectativas. Ofrecer, por ejemplo, que a través de la educación se lograra un empleo mejor remunerado.

2. Sería recomendable proporcionar a los participantes diversos incentivos que funcionaran como motivantes psicológicos, como pueden ser descuentos para asistir a eventos artísticos, en la compra de libros, y así sucesivamente.

3. Las campañas de promoción deben diferenciar entre dos tipos de público: las masas anónimas y los adultos que ya están incorporados al programa de educación para adultos.

4. Las campañas promocionales deben también abarcar a personas susceptibles de convertirse en asesores.

5. Es indispensable utilizar los medios masivos de comunicación para la promoción permanente de la educación para adultos.

XV. ACREDITACION

En este aspecto, se detectan agudos problemas: altos índices de reprobación,

incongruencia entre los contenidos educativos y los instrumentos de evaluación, y desconocimiento del estudiante de los procedimientos de autoevaluación. El problema fundamental radica en que la evaluación se centra específicamente en los contenidos, que no corresponden a la concepción integral de la educación para adultos.

1. Se hace necesario lograr plena congruencia entre los objetivos y contenidos educativos y los mecanismos e instrumentos de evaluación, por lo que se recomienda elaborar instrumentos más variados.

2. Los materiales didácticos deben incluir ejercicios de comprobación, que permitan al estudiante conocer sus avances y a la vez ir adquiriendo práctica en los mecanismos de evaluación.

3. Debe tenderse hacia una concepción distinta de la acreditación. La evaluación de conocimientos debe ser permanente, integral y participativa.

4. Debe de reducirse al mínimo el periodo que transcurre entre la evaluación y el conocimiento de resultados.

5. La evaluación debe convertirse en una experiencia más de aprendizaje, y debe evitarse la memorización. Se debe acreditar la experiencia del adulto.

6. La evaluación debe abarcar los siguientes aspectos: conocimientos básicos de la materia, capacidades de creatividad, investigación, reflexión, análisis y aplicación de conocimientos; por lo que los instrumentos deben ampliarse e incluir, además de las pruebas objetivas, otras como pueden ser listas de comprobación, inventarios diagnósticos y diagramas de análisis.

7. Eliminar trabas burocráticas para lograr la evaluación.

8. Señalar al alumno sus fallas y cómo corregirlas.

XVI. RETENCION

La retención del sistema es considerablemente baja. Se han señalado como causas de no permanencia en el sistema, la falta de material didáctico y la falta de tiempo por parte del estudiante; también se encuentran poco interés e incentivos por parte del adulto.

1. Se recomienda la adecuación de textos y material didáctico y su oportuna distribución.

2. Las campañas promocionales deben contemplar aspectos motivacionales para continuar los estudios, incluyendo el cambio de actitud de los asesores frente a los estudiantes, para que se refuerce el interés del alumno por el estudio.

3. Debe buscarse el apoyo de los centros de trabajo a fin de que se otorguen

facilidades de tiempo a los adultos que participan en los programas de educación para adultos. Se recomienda que el centro de trabajo otorgue de media a una hora diaria para que el trabajador la dedique al estudio.

XVII. INVESTIGACION

La totalidad de la investigación educativa en el caso de la educación para adultos acusa poco impulso y la actividad es bastante escasa respecto a las necesidades que existen en este renglón. Sin embargo, se han producido investigaciones y estudios valiosos que aportan elementos para el diagnóstico de la situación que prevalece.

1. La investigación se debe impulsar con objeto de contar con una fundamentación científica más sólida de los programas de educación para adultos.
2. Entre las tareas inmediatas a que debe abocarse la investigación educativa destacan las de elaborar un diagnóstico del problema y sus causas así como definir el tipo de sociedad que se desea alcanzar y la contribución de la educación para adultos.
3. La investigación debe orientarse a la integración de un conjunto dinámico de estudios, diagnósticos evaluativos y experiencias de educación para adultos.
4. Se ha dicho que la educación para adultos debe responder a las necesidades de la comunidad; por consiguiente, la investigación debe ser participativa, es decir, el estudio de la comunidad debe partir de los integrantes de la misma, a fin de elaborar un programa a la medida de sus necesidades.
5. Los resultados de la investigación deben ponerse al servicio y disposición de los participantes de los programas de educación para adultos.

XVIII. EVALUACION INSTITUCIONAL

Como se mencionó anteriormente, los procesos de planeación educativa son bastante deficientes en nuestros países; consecuentemente, la evaluación de los programas es casi nula y, cuando se realiza, los parámetros que se toman de base no son los más correctos por provenir de una planeación deficiente.

1. Es necesario vincular los procesos de evaluación con los de planeación.
2. La evaluación debe referirse a los objetivos propuestos por la educación para adultos, midiendo siempre la eficacia y eficiencia del programa y los recursos disponibles.

BIBLIOGRAFIA

Cadena, Félix
Métodos e instrumentos para la educación de Adultos. El problema de una pedagogía para el adulto (mimeo).

Consejo Internacional de Educación de Adultos
1981 *Revista Panorama.* Venezuela.

Consejo Nacional Técnico de la Educación, SEP
¿Por qué fracasan las campañas de alfabetización?

1981 *Revista Educación*, vol. XII, 4a. época, núm. 35, enero-marzo/81. México.

Chaparro, Félix
La educación de los adultos a partir de la década de los cuarenta: contexto y desarrollos importantes (mimeo).

De Shutter, Anton
Orientaciones estratégicas en los sistemas de educación de adultos (mimeo).

Dirección General de Educación para Adultos, SEP
1980 Cuadernos de Trabajo en Educación de Adultos Núm. 2, *Elementos que constituyen el sistema de educación para adultos. Situación actual.* México.
1980 Cuadernos de Trabajo de Educación de Adultos Núm. 1. *La educación de adultos en México. Realidades y Perspectivas.* México.

García de González, Luisa
1978 *Guía para la preparación de alfabetizadores voluntarios.* Costa Rica.

Instituto de Antropología Cultural, Universidad de Utrecht
1978 *El Estudio del medio para la educación funcional de adultos, algunos modelos de instrumentos de investigación.* Holanda, 1980.

International Council for Adult Education. UNESCO
1980 Report on the international forum on participatory research. Yugoslavia.

National Association for Public Continuing and Adult Education
1973 A practical handbook for adult students. *Can adults can learn more faster.*

Pescador Osuna, José Angel
1981 *Educación de Adultos y Mercado de Trabajo.* México.

Sáenz, Arturo
Cambio social y práctica de la educación de adultos (mimeo).

Secretaría de Educación Pública
1980 *Políticas y acciones de educación de adultos en México. La experiencia*

del Sector Educativo y de algunas instituciones no gubernamentales. México.

Schmelkes, Sylvia

Perspectivas de la investigación en educación de adultos (mimeo).

Torres, Carlos Alberto y María Antonieta Rebeil

1980 "Elementos que constituyen el Sistema de Educación para Adultos. Situación actual". *Cuadernos de Trabajo en Educación de Adultos,* DGEA, núm. 2.

UNESCO

1976 Recomendation on the development of adult education.

INFORMACION SOBRE LOS COLABORADORES

BOSCO PINTO, JOAO – Brasileño, doctor en sociología, especialista del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas, O.E.A. Brasil.

CALVO, GILBERTO – Chileno, especialista en educación de adultos.

CASTILLO, ALFONSO – Mexicano, licenciado en filosofía, investigador del Consejo Nacional Técnico de la Educación, México.

CASTRO, LUZ MARIA – Mexicana, licenciada en administración de empresas, asesora del Consejo Nacional Técnico de la Educación y del Programa Nacional de Alfabetización.

CIRIGLIANO, GUSTAVO – Argentino, doctor en ciencias de la educación. Consultor del Proyecto Multinacional de Administración y Planeamiento del PREDE, de la OEA en Caracas.

GARCIA ANGULO, SALVADOR – Mexicano, licenciado en filosofía, responsable del Departamento de Educación Básica en el Centro de Educación de Adultos (CEDA), Ixmiquilpan, Hidalgo, México.

GARCIA HUIDOBRO, JUAN – Chileno, doctor en filosofía y doctor en educación (Lovaina), responsable de proyectos del Centro de Investigación y desarrollo de la Educación.

INFANTE R., MA. ISABEL – Chilena, candidato a doctor en filosofía, Universidad de Ratisbona, responsable de proyectos en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) en Santiago de Chile.

LA BELLE, THOMAS – Norteamericano, doctor en currículum e instrucción (Universidad de Nuevo México, Alburquerque), director del Programa de Graduados en Estudios Latinoamericanos y decano asistente de Investigación de la UCLA (Los Angeles, California).

LACAYO, FRANCISCO – Nicaragüense, trabaja en el Ministerio de Educación de Nicaragua.

LEMKE, DONALD A. – Norteamericano, doctor en educación, especializado en currículum, experto de la UNESCO en Santiago de Chile.

MATA GARCIA, BERNARDINO – Mexicano, ingeniero agrónomo, especialista en capacitación campesina, coordinador del Departamento de Trabajos de Campo Universitarios, Universidad Autónoma de Chapingo.

MONTOYA, ALBERTO – Mexicano, maestro en ciencias de la comunicación

(Stanford University), profesor en la Universidad Metropolitana (UAM Xochimilco, México).

MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS – Mexicano, licenciado en economía del Instituto Tecnológico Autónomo de México; candidato al doctorado en educación y desarrollo en la Universidad de Stanford, EE.UU. Desde 1964 investigador y actual director técnico del Centro de Estudios Educativos. Sus publicaciones se refieren principalmente a la economía de la educación y a la planeación educativa.

OCHOA, JORGE – Chileno, doctor en sociología (Lovaina), responsable de proyectos en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

PAIVA, VANILDA – Brasileña, licenciada en pedagogía de la Universidad de Río Grande del Norte (1966). Maestría en planeación educativa en la Universidad Católica de Río de Janeiro (1972). Doctorado en filosofía de la Universidad de Frankfurt (1978). Actualmente es investigadora titular en IBRADES de Río de Janeiro.

PALDAO, CARLOS E. – Argentino, especialista principal responsable de la Unidad de Educación de Adultos en el Departamento de Asuntos Educativos de la OEA.

PESCADOR OSUNA, JOSE ANGEL – Mexicano, maestro normalista, licenciado en economía (ITAM), maestro en educación (SIDE, Stanford University). Actualmente presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación, SEP, México.

PICON, CESAR – Peruano, doctor en educación, fue Director General de Educación Superior en el Ministerio de Educación del Perú. Experto de la OEA, destacado en CREFAL (México).

RICHARDS, CRAIG – Norteamericano, economista, Universidad de Wisconsin, maestro en administración de la educación. Actualmente cursa el doctorado en la Universidad de Stanford (California).

SAENZ, ARTURO – Mexicano, maestro en Educación (Stanford), coordinador de la Unidad de Investigaciones y Proyectos (CNTE, SEP).

SCHIEFELBEIN, ERNESTO – Chileno, doctor en educación. Dirigió el Programa de Investigaciones en Educación de la Universidad Católica de Chile, fue profesor visitante en la Universidad de Harvard. Actual investigador titular de CIDE, Santiago de Chile.

SCHMELKES DE SOTELO, SYLVIA – Mexicana, socióloga, investigadora titular del Centro de Estudios Educativos, A.C., con varias investigaciones en el campo de la educación no-formal.

SOLARI, ALDO E. – Uruguayo, obtuvo el título de doctor en derecho y ciencias sociales en la Universidad de la República Oriental del Uruguay, Montevideo (1948). Fue director del proyecto del Instituto Latinoamericano de Planeación Económica Social. Actual representante residente de las Naciones Unidas en Quito, Ecuador.

TORRES, CARLOS ALBERTO – Argentino, sociólogo, maestro en ciencias políticas (FLACSO).

CENAPRO – Centro Nacional de la Productividad, Secretaría del Trabajo y Previsión Social. México.

CIDE – Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, fundación privada organizada en 1964, con sede en Santiago de Chile.

MOBRAL – Movimiento Brasileño de Alfabetización, Brasil.

INDICE ANALITICO

INTRODUCCION
Carlos Alberto Torres 9

I. ¿Qué significa educación de adultos?. 9
II. La educación de adultos en América Latina 10
III. Este libro. 14

PRIMERA PARTE: ASPECTOS SOCIALES, ECONOMICOS Y POLITICOS DE LA EDUCACION DE ADULTOS

1. *Desigualdad social y educación de adultos en América Latina*
Aldo E. Solari 21

I. Introducción. 21
II. Las desigualdades internas 21
III. La educación de adultos y su clientela.. 26
IV. Cuadros estadísticos 29
Referencias. 33

2. *El empleo en el mercado de trabajo y la educación de adultos*
Ernesto Schiefelbein 35

I. Introducción. 35
II. Niveles de educación de los adultos 36
III. Explicación de los niveles de alfabetización. 37
IV. Nivel de educación de la población ocupada 38
V. Educación e ingresos 40
VI. La demanda por alfabetización 41
VII. La demanda por educación no-formal 43

VIII. Capacitación en las áreas rurales 45
IX. La futura demanda por educación 47
X. Algunos de los problemas pendientes 48
XI. Recapitulando 51
Bibliografía 88

3. *Efectos económicos de la educación de adultos*
Carlos Muñoz Izquierdo 91

I. Introducción
II. Efectos económicos de la expansión escolar 92
III. Efectos económicos de los programas de educación extraescolar . . .95
IV. El papel desempeñado por los pequeños productores en el sistema económico 101
V. Hacia el planteamiento de alternativas para la ubicación de la educación de adultos en la economía 107
VI. Reflexiones finales 108
Referencias 109

4. *Metas y estrategias de la educación no-formal en América Latina*
Thomas la Belle 111

I. Introducción
II. Objetivos de la educación no formal 112
III. Criterios para el cambio social 114
IV. Programas de educación no-formal: Privación-desarrollo 117
V. Programas de educación no formal: Dependencia-liberación 125
VI. Conclusión 130
Bibliografía 132

5. *Educación permanente*
Vanilda Paiva 139

Primera Parte: ¿Ideología educativa o necesidad económico-social?. 139

I. La ideología consumida por los educadores 139

Segunda Parte. Producción capitalista y calificación de la fuerza de trabajo .172

I. ¿Por qué educación permanente? 172
II. Las condiciones de producción en el capitalismo tardío 173
III. Producción capitalista y calificación de la fuerza de trabajo 176
IV. Educación permanente y capitalismo tardío 196
Bibliografía

6. *Alianzas de clase y educación de adultos en América Latina*
Carlos Alberto Torres 201

I. Introducción 201
II. Supuestos y limitaciones del análisis 202
III. La educación de adultos en América Latina (1930-1980) 204
IV. La educación de adultos y el nuevo carácter del capitalismo en América Latina: perspectivas para la década de los ochenta 214
V. Reflexiones finales 218
Referencias bibliográficas 223

7. *Educación de adultos en México*
Alfonso Castillo, Luz María Castro y *Arturo Sáenz* 231

I. Introducción 231
II. Antecedentes históricos 233
III. Política y práctica gubernamental 236
IV. Práctica en instituciones no gubernamentales 243
V. Evaluación preliminar 246
VI. Recomendaciones 252
Bibliografía 257

8. *Educación de adultos y desarrollo rural*
João Bosco Pinto 259

I. Conceptualización del desarrollo 259
II. La educación de adultos campesinos 261
III. Desarrollo del proceso de aprendizaje del campesino adulto 261
IV. Algunas premisas de la educación de adultos campesinos 266
V. Educación de adultos y desarrollo rural 271
Referencias 277

9. *El modelo de difusión de innovaciones y su aplicación en los programas de desarrollo rural: una crítica*
Alberto Montoya 279

I. Introducción 279
II. El concepto de desarrollo de la difusión de innovaciones 279
III. La difusión del modelo de difusión de innovaciones en América Latina 284
IV. El modelo de difusión de innovaciones como tecnología comunicativa para provocar cambios sociales controlados 287
V. Categorías ideológicas aportadas por el modelo de difusión de innovaciones 294
VI. La difusión de innovaciones institucionalizada en los programas de desarrollo rural 296
Bibliografía 307

SEGUNDA PARTE: ASPECTOS PEDAGOGICOS DE LA EDUCACION PARA ADULTOS

1. *Acerca de los supuestos de la alfabetización*
Ma. Isabel Infante R. 311
Bibliografía 318

2. *La educación de adultos en América Latina: hipótesis interpretativa*
Gustavo Cirigliano y *Carlos Paldao* 321

I. Caracterización 321
II. Hipótesis metodológica: tres momentos en la evolución de los supuestos que fundan la educación de adultos 323
III. Posibles perspectivas en educación de adultos 326
IV. Conclusión 331
Bibliografía 332

3. *La educación de adultos en América Latina en la década de los ochenta: situación y perspectivas*
César Picón Espinoza 335

I. El difícil camino en la construcción del sistema nacional de educación de adultos 335

II. Algunas conclusiones 348
III. Algunos programas estratégicos de educación de adultos a considerarse como tareas fundamentales en la década de los ochenta 352
IV. Referencias complementarias para la formulación de políticas y estrategias de educación de adultos. 367

4. *Aspectos pedagógicos de la educación de adultos de MOBRAL MOBRAL* 379

I. Fundamentos metodológicos 379
II. La pedagogía de MOBRAL: sus principios 383
III. Conclusiones 394
IV. Resultados de las actividades de MOBRAL 394
V. Perspectivas de MOBRAL: período 1980-1985 396

5. *Una educación de adultos centrada en la persona y su aplicación en programas de extrema pobreza*
Gilberto Calvo y *Donald A. Lemke* 399

I. Hacia un nuevo enfoque para la educación de adultos 399
II. La experiencia 400
III. Políticas y estrategias 416
IV. Al encuentro de nuevas bases 419
V. La formación y la autoformación 421
VI. Nuevos materiales para nuevas ideas. 421
VII. Conclusión 422
Bibliografía 424

6. *Tendencias de la investigación sobre educación de adultos y educación no-formal en América Latina*
Jorge Ochoa y *Juan García Huidobro* 427

I. Presentación 427
II. La investigación sobre educación no-formal 428
III. La investigación sobre educación de adultos 445
IV. Conclusiones 459
Referencias 461

7. *La investigación sobre educación de adultos en América Latina*
Sylvia Schmelkes 463

I. Introducción 463
II. La investigación sobre educación de adultos en nuestros países .465
III. La problemática educativa de los adultos en nuestros países . . .472
IV. Conclusiones 480
Referencias 481

TERCERA PARTE: EXPERIENCIAS EN EDUCACION DE ADULTOS

1. *Experiencias en educación de adultos: MOBRAL*
MOBRAL 485

I. Líneas básicas del sistema de educación permanente de MOBRAL 485
II. La práctica educativa de MOBRAL 490
III. Los programas del área pedagógica 492
IV. Conclusión 515

2. *Autodidactismo solidario: una experiencia de educación de adultos en el Valle del Mezquital*
Salvador García Angulo 517

I. Antecedentes 517
II. Primer modelo metodológico: análisis de necesidades sentidas . .521
III. Segundo modelo metodológico: autodidactismo solidario 524
IV. Logros 530
V. Dificultades y fallas 539
Referencias 541

3. *El proyecto Padres e Hijos: un programa educativo para la familia popular*
CIDE 543

I. Una visión general del proyecto 543
II. Descripción de la operación del P.P.H. 545
III. Marco de referencia 548

IV. Desarrollo del proyecto 551
Referencias 553

4. *La alfabetización: un proyecto prioritario en Nicaragua*
Francisco Lacayo 555

I. Introducción 555
II. Estrategia de la alfabetización 557
III. La organización de la gran cruzada de alfabetización 558
IV. La preparación de la cruzada nacional 559
V. El método 560
VI. El censo 561
VII. La organización del ejército popular de alfabetización 564
VIII. La capacitación de los alfabetizadores 567
IX. El apoyo logístico a la cruzada 568
X. Las finanzas de la cruzada 569
XI. El sistema de publicidad y propaganda 570
XII. El museo 570
XIII. La post-alfabetización 571
XIV. La Costa Atlántica 571
XV. Algunos otros temas de interés 572
XVI. Cuadros 576

5. *La reconstrucción nicaragüense y la campaña de alfabetización*
Craig Richards 581

CUARTA PARTE: LA CAPACITACION DE LOS EDUCADORES DE ADULTOS

1. *El programa de capacitación familiar: una experiencia de capacitación de agentes de cambio social que trabajan con la familia campesina*
CENAPRO 591

I. El Centro Nacional de Productividad de México, A.C. y el Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra en la Industria. 591
II. Marco general de referencia de la acción de CENAPRO-ARMO en el área de la capacitación, adiestramiento y desarrollo de los recursos humanos del sector rural. 595

III. El programa de capacitación de los agentes de cambio social que trabajan con la familia campesina. 598

2. *Un modelo alternativo para la educación y la capacitación campesinas en México*
Bernardino Mata García 617

I. Planteamiento del problema 617
II. Aproximación teórica a la educación campesina 629
III. Cuatro tesis sobre capacitación campesina 634
IV. Un análisis concreto: la extensión agrícola en México 638
V. El modelo alternativo de educación y capacitación campesina . .647
VI. A manera de conclusiones 653
Bibliografía 653

APENDICE

1. *Guía práctica para la formulación de programas de educación para adultos*
José Angel Pescador Osuna 659

I. Introducción 659
II. Concepción y orientación. 661
III. Objetivos 662
IV. Participantes (estudiantes) 663
V. Políticas gubernamentales 663
VI. Contenido de la educación para adultos 664
VII. Metodología didáctica 666
VIII. Materiales de estudio 667
IX. Organización de los servicios educativos 667
X. Planeación 668
XI. Recursos económicos 669
XII. Asesores (promotores) 669
XIII. Registro 670
XIV. Promoción 671
XV. Acreditación 671
XVI. Retención 672

XVII. Investigación 673
XVIII Evaluación institucional 673

INFORMACION SOBRE LOS COLABORADORES 677

Este libro se terminó de
imprimir en febrero de 1982,
en Ediciones Macció, S.A., México.
Su tiraje fue de 5 000 ejemplares

AUTORES

Joao Bosco Pinto
Gilberto Calvo
Alfonso Castillo
Luz María Castro
CENAPRO
CIDE
Gustavo Cirigliano
Salvador García Angulo
Juan García Huidobro
Ma. Isabel Infante
Thomas La Belle
Francisco Lacayo
Donald A. Lemke
Bernardino Mata García
MOBRAL
Alberto Montoya
Carlos Muñoz Izquierdo
Jorge Ochoa
Vanilda Paiva
Carlos E. Paldao
José Angel Pescador Osuna
César Picón
Craig Richards
Arturo Sáenz
Ernesto Schiefelbein
Sylvia Schmelkes de Sotelo
Aldo E. Solari
Carlos Alberto Torres