



REPUBLICA ARGENTINA  
MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA



ORGANIZACION  
DE LOS ESTADOS AMERICANOS

# 13a. REUNION TECNICA DE EDUCACION DE ADULTOS

BUENOS AIRES 1 AL 9 DE OCTUBRE DE 1987

B. Foll.  
37.014.22  
2

10130

## Documento Informativo



COMISION NACIONAL DE ALFABETIZACION  
FUNCIONAL Y EDUCACION PERMANENTE

S-Foll  
37.014.22

2

13a. REUNION TECNICA DE ADULTOS DEL PREDE

010130

G-Foll

37.014.22

LIB

2

CA	
EDUCACION	
	30/20
	Am
	b

SEMINARIO MULTINACIONAL  
 SOBRE REFLEXIONES CRITICAS EN TORNO DE LA  
 ALFABETIZACION DE LAS AMERICAS

Buenos Aires, Argentina, Octubre 1-9 de 1987

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRACTICA DE  
 LA EDUCACION DE ADULTOS CAMPESINOS.

Manuel Alberto Argumedo



Ministerio de Educación y Justicia



Organización de los Estados Americanos



CONAFEP  
Comisión Nacional de  
Alfabetización Funcional y  
Educación Permanente

PREDE  
Programa Regional de  
Desarrollo Educativo

INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERACIÓN PARA LA AGRICULTURA

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA DE LA  
EDUCACIÓN DE ADULTOS CAMPESINOS (\*)

Manuel Alberto Argumedo  
Especialista en Desarrollo Rural

\* Trabajo presentado en el Seminario Reflexiones Críticas en torno a la alfabetización - OEA - Buenos Aires, 1 al 10 de octubre de 1987.

## REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS CAMPESINOS

Manuel Alberto Argumedo

Me gustaría discutir aquí lo que yo considero uno de los más graves problemas de la educación de adultos en las áreas rurales. Pero, antes de plantear el problema, me parece importante aclarar que hace ocho años que trabajo en el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, cooperando con diversas instituciones públicas de Brasil en la ejecución de programas de desarrollo rural. Por ese motivo voy a citar muchos ejemplos del Brasil, esperando que en el debate sean ampliados, comentando la situación de la educación de adultos en otros países, a lo que aquí se hace referencia apenas de manera indirecta.

En primer lugar, es preciso reconocer que existe una enorme diversidad de programas, incluso si se consideran apenas aquellos que se dirigen a los adultos campesinos. Tanto las opciones teóricas que fundamentan estrategias metodológicas, como los objetivos y las características específicas de cada contexto, dan origen a programas muy diferentes entre sí. (PALDAO, 1983) Aquí es necesario aclarar que se entiende por contexto, en un sentido amplio, tanto la situación social global en la que el programa se inserta como los procesos y los espacios microsociales, incluido el ámbito institucional, de cada uno de esos programas.

Podemos preguntarnos si apesar de esta diversidad es posible detectar problemas comunes en los programas de educación de adultos campesinos. De hecho, un programa es una intención, una pretensión de orientar el acontecer en determinada dirección; eso supone formular objetivos y pensar en los medios que serán utilizados para alcanzarlos. Una vez elaborado el programa, se empieza a andar o, para ser más exactos, a hacer el camino. A cada paso será necesario controlar si lo que se está haciendo es lo que se quería hacer y, en caso necesario, introducir las modificaciones para avanzar en la dirección de los objetivos, para no alejarse demasiado de ellos. Pues bien, es en este pensar el programa y llevarlo a la práctica en donde se ubican los problemas de los que quisiera hablar.

Me parece que hay una distancia, en general bastante mayor de lo que sería tolerable, entre el discurso y la práctica, entre los propósitos y la acción concreta. Para tener una idea de la gravedad de esta situación, basta recordar que uno de los objetivos del Proyecto Principal de Educación es "eliminar el analfabetismo antes de finalizar el siglo y ampliar los servicios educativos para los

adultos". Si este objetivo se asume como un auténtico compromiso, es necesario evaluar los programas con el máximo rigor posible, empezar a hablar cada vez con más claridad.

En términos absolutos, hay todavía alrededor de 45 millones de analfabetos en América Latina, como hace veinte años atrás, aunque las tasas de analfabetismo hayan disminuído considerablemente. La mayor parte de esos analfabetos, son jóvenes de familias campesinas. En 1970, la tasa de analfabetismo en las zonas rurales era 2,8 veces mayor que la de las zonas urbanas. Es casi imposible pensar que se pueda disminuir esa cantidad de analfabetos en América Latina porque, además, apenas uno de cada cuatro niños asiste a la escuela. (NÁGEL & RODRÍGUEZ, 1982) Pero la gravedad de la situación no se detiene en el nivel de la alfabetización, casi el 50% de la población rural tiene hasta tres años de instrucción; esto significa que el nivel educativo es tan bajo que probablemente ya han vuelto a ser analfabetos o lo serán en poco tiempo.

En los países desarrollados y hasta en las zonas urbanas, crece cada día más la preocupación por lo que podríamos llamar un analfabetismo ilustrado o el semi-analfabetismo. Un simposio de especialistas en lingüística, en la Universidad de Bonn, sobre lectura y escritura, manifestó recientemente su preocupación por la falta de capacidad de las personas alfabetizadas para entender lo que leen. (CAI..., 1987) Una prueba de multiple-choice, aplicada el año pasado por la Oficina de Censos del Departamento de Estado de Educación, detecto que en los Estados Unidos, una gran parte de las personas que no saben leer han completado la educación básica. (LOSING..., 1986) Puede imaginarse cuánto más grave es esta situación entre los campesinos, si se consideran las deficiencias cuantitativas y cualitativas de la escuela rural.

Además, es necesario recordar que, especialmente en las zonas rurales, los niveles educativos más bajos están estrechamente asociados a situaciones de pobreza. La pobreza caracteriza y define en gran parte la clientela de la educación de adultos en América Latina. Es preciso aclarar que se entiende aquí por pobreza, un fenómeno social que se manifiesta, por lo tanto, en las dimensiones económica, política y cultural. Esta definición nos aleja de la pretensión de encontrar una concepción neutral de la pobreza. Los juicios de valor son inevitables en cualquier análisis de la pobreza y no deberían verse como obstáculo, por lo menos en la medida en que sean explicitados. Sólo es posible hacer teoría social desde dentro de la sociedad.

Cuando se plantea el problema de caracterizar y dimensionar la pobreza, se manifiestan claramente las opciones político-teóricas que están por detrás de las

distintas soluciones propuestas. Aunque esas opciones, a veces, no se reconozcan explícitamente, pueden leerse fácilmente al trasluz. Es común que se presente la pobreza reducida a su dimensión económica y particularmente a la limitación en cuanto al consumo de bienes y servicios. En este caso, se considerará el ingreso como el indicador más objetivo, medido inclusive en términos del consumo probable. En un informe del BID (1986), por ejemplo, se considera pobre una familia que gana el equivalente a 1,75 el costo de una canasta básica. Otros investigadores avanzan procurando operacionalizar el concepto de necesidades básicas, entendidas como el conjunto de condiciones mínimas que debe ser satisfecho para que sea posible subsistir en una determinada situación. Para operacionalizar este concepto, se hace entonces preciso definir cuáles son esas necesidades que deben ser atendidas como mínimo para que la vida no resulte extremadamente difícil. (JORDÁN & LONDOÑO, 1987) Es en esta enumeración donde se reflejan los juicios de valor. Cuáles son las condiciones que marcan el umbral de la vida humana en una situación histórica determinada? Se limitan apenas a la posibilidad de consumir ciertos bienes y servicios o incluyen otras necesidades no-materiales?

De cualquier manera, incluso para los análisis más cuantitativos, faltan informaciones que nos permitan dimensionar el fenómeno de la pobreza. A veces, no existen los datos necesarios o son muy antiguos; otras, esos datos existen pero merecen poca credibilidad o no pueden analizarse como series históricas porque se han cambiado los criterios de levantamiento y organización. No obstante, algunas aproximaciones serán suficientes para tener una idea de la situación. El BID estima, en el informe citado, que en 1980 había 69,5 millones de pobres en las zonas rurales de América Latina y el Caribe, lo que equivale a una tercera parte de la población del continente; en el mismo estudio se afirma que la pobreza es todavía una realidad eminentemente rural, el 56% de la población rural es pobre mientras que sólo el 23% de población urbana está en esa situación. Estos promedios incluyen por supuesto situaciones muy diferentes. En Argentina la población rural pobre alcanza apenas el 10%, en tanto que ese porcentaje se eleva hasta el 75 para Centroamérica.

Ese contingente de pobres de las zonas rurales es el mismo de analfabetos y semi-analfabetos y está integrado en su mayoría por campesinos semi-asalariados.

Puede fácilmente comprobarse que los factores asociados a la pobreza son los que caracterizan a ese sector de la población rural: pose precaria y acceso limitado a la tierra que está concentrada en pocas manos, baja calidad de los recursos productivos disponibles, escasas oportunidades

de empleo, intervención en el ciclo económico como instrumento de otros agentes, acceso limitado en cantidad y calidad a servicios de educación, salud y saneamiento, participación política como clientela en función de intereses ajenos. (JORDÁN & LONDOÑO, 1987)

Esta es la situación que caracteriza a la población campesina de América Latina, clientela principal de la educación de adultos en las áreas rurales. Es al mismo tiempo el telón de fondo que nos ayudará a comprender la gravedad de las distancias entre teoría y práctica sobre las que quiero reflexionar.

\* \* \*

La primera de ellas se refiere a la necesidad de la motivación. Todos estamos de acuerdo en que la necesidad de educarse es fundamental para se produzca algún aprendizaje: aprende sólo quien quiere aprender. Recitar de memoria la lista de accidentes geográficos del país o las familias y especies de animales, no es haberlas aprendido. El aprendizaje, en ese caso, es que, para obtener un recompensa -la nota-, es necesario memorizar aquellas cosas, aunque no las hayamos entendido.

La motivación, como sentimiento de la necesidad de aprender, es todavía mucho más importante en el caso de la educación de adultos. Para un adulto, educarse implica una serie de renunciaciones y esfuerzos, que sólo se sentirá capaz de enfrentar si está convencido de que necesita los resultados de la educación. Aquellos que alguna vez pasaron por la escuela deben hacer además un esfuerzo adicional: convencerse de que pueden aprender. En pocas palabras, el éxito de los programas de educación de adultos depende de la existencia de una demanda social explícita. Nadie discutiría eso hoy día. Sin embargo, a veces, con las mejores intenciones, suponemos que esa demanda existe o procuramos inventarla para justificar los programas de educación de adultos.

Para que podría necesitar un campesino leer, escribir, cursar la educación básica? La respuesta construida por nosotros mismos es la necesidad que el campesino tiene de modernizarse, de aumentar la eficiencia de su trabajo, de producir más. En resumen, eso implica que el campesino necesita acceder a nuevas tecnologías. Algunas veces se argumenta también la necesidad de que se mantenga informado de los acontecimientos nacionales e internacionales, o de que participe políticamente en la toma de decisiones a nivel local y municipal. Me parece necesario analizar más fríamente la situación. Ya he visto varias investigaciones participativas que concluyen en la necesidad de la

alfabetización o de la educación de adultos sin que eso pueda deducirse del conjunto de informaciones reunidas en el proceso de investigación. De hecho, lo que los campesinos piden es una escuela de calidad para sus hijos. (GARCÍA H., 1985)

Puedo ofrecer algunos testimonios de esta situación en el Nordeste de Brasil. Una investigación participante en Ceará, en los Municipios de Canindé y Caridade, llevó a los campesinos a plantearse el problema de la escuela. Veamos cómo fue tratado este problema en el registro que el grupo diagnóstico elaboró para presentar los resultados de la investigación a la comunidad:

"Vamos a hablar, ahora, del problema de la escuela. Encontramos muchas causas para lo que todos dijeron: que la escuela no estaba sirviendo para quien vivía aquí, en este pueblo. Muchos hablaron de que sería mejor ser analfabeto que saber leer y no tener empleo y también afirmaron que tener saber y ser agricultor no servía para nada. No vale la pena aprender nosotros a leer y luego no poder practicar ese estudio. Así todo queda parado y continua sin servir para nada".  
(CEARÁ, 1983)

Apenas un ejemplo más. En la periferia de Fortaleza, la Asociación de Barrios y Favelas inició un amplio programa de alfabetización. Fueron capacitados aproximadamente treinta alfabetizadores para trabajar en los diferentes barrios de la ciudad. Esos alfabetizadores habían sido seleccionados e indicados por las mismas Asociaciones de Barrios y Favelas. Al mes de iniciado el trabajo de campo, cada grupo de alfabetizadores había conseguido reunir apenas dos o tres alumnos. Lo que mostraba claramente que el programa se asentaba sobre una demanda construida artificialmente por las mismas asociaciones.

Podemos preguntarnos ahora si la necesidad de que los campesinos adopten una tecnología moderna, no sería una razón suficiente para los esfuerzos realizados en materia de alfabetización y educación de adultos campesinos. La respuesta es muy simple. LABARCA (1980) nos ofrece una pista clara. En un texto sobre economía política de la educación afirma que la tecnología no es, en verdad, una opción, sino la resultante de una serie de factores: "Las opciones tecnológicas están determinadas por opciones previas y dinámicas económicas independientes de ellas".

El campesino no puede "optar" por una tecnología más moderna, porque esa tecnología moderna tiene poco sentido



para la pequeña producción; está pensada para una economía mercantil, orientada hacia el mercado, y no para una economía de casi subsistencia que se incorpora al mercado de modo secundario, subordinada a los intereses de otros agentes. En economías de este tipo, al que pertenece la economía campesina, no tiene mucho sentido aumentar la productividad, porque ese aumento en la mayoría de los casos beneficia a los mismos explotadores. En un trabajo sobre este tema, BRIONES (1985) cita a Lockheed que ha realizado un estudio sobre la relación entre educación y aumento de la producción en el sector agrícola. Cuatro años de educación, afirma Lockheed en sus conclusiones, implicaron un aumento de la producción de aproximadamente 1,3% en las economías de subsistencia, mientras que ese incremento llegó a 9,5% en el caso de la economía mercantil.

Esta aparente inutilidad de la educación para los campesinos puede ayudarnos a entender por qué su respuesta a las campañas de alfabetización y a los programas educativos es, en general, lo que podríamos llamar una resistencia pasiva, que se manifiesta en la ausencia, en la desertión, en la indiferencia de la mayoría. Explica también los altos porcentajes de regresión al analfabetismo. Sylvia SCHMELKES (1980), en una investigación realizada en México, llega a la conclusión de que apenas 10% de los campesinos tienen oportunidad de leer a diario algún texto y sólo 5% tienen necesidad de escribir a diario algunas frases.

Sin embargo los programas tienen éxito en algunos casos. Podemos preguntarnos por qué. Aparentemente la educación, especialmente para los jóvenes de familias campesinas, es un medio para facilitar su migración a la periferia de las ciudades. Sin embargo, la persistencia del éxito dependerá de la posibilidad de continuar utilizando esos conocimientos en la práctica; dependerá, en resumen, de la existencia de empleos que requieran saber leer y escribir. El hecho de haber estudiado puede ayudarle a un individuo a conseguir emplearse, pero no es la disponibilidad de personas con estudio lo que genera empleos.

En la práctica, la mayoría de los programas de alfabetización y educación de adultos parten de una necesidad, artificialmente construida. Aunque ya aceptamos que la educación no es una condición suficiente ni principal para el desarrollo, continuamos convencidos de que tiene un papel importante como motor y requisito previo en ese proceso. Esa convicción nos lleva a caer en secuencias invertidas. (HIRSCHMAN, 1986) Por esa razón, muchos programas se encuentran, en la línea de llegada, con el problema de mantener los niveles de alfabetización y de educación alcanzados como resultado del programa. Aparece

el fantasma de la regresión, se hace necesario diseñar estrategias de post-alfabetización y de educación permanente. Esto me recuerda el lúcido análisis de Marx sobre los problemas de la teoría del conocimiento en las Tesis sobre Feuerbach. Marx afirma que los teóricos empiezan siempre separando sujeto y objeto, para plantearse luego el problema de cómo reunirlos. En este caso diagnosticamos la necesidad de aprender, aunque esa necesidad no sea sentida por la población, para inmediatamente después de satisfacerla encontrarnos con el problema de que tenemos que hacer algo para que las capacidades adquiridas no se pierdan.

Esta es la primera distancia entre teoría y práctica, entre propósitos y acciones concretas, que quería poner en discusión: la distancia que va desde la aceptación de la necesidad como elemento fundamental para el éxito de los programas, al diagnóstico de esa necesidad y a su existencia real como punto de partida de los programas de educación de adultos.

\* \* \*

La segunda distancia que quiero marcar tiene mucho que ver con lo que veníamos comentando. Se refiere al consenso que existe en torno de que la educación debe ser instrumento en el contexto de mayores programas. No se trata de educar como un fin en sí mismo sino de vincular la acción educativa con otros programas más amplios, de integrarla a procesos de desarrollo como un componente más entre otros. (PALDAO, 1985). Sin embargo, en la práctica lo que se encuentra es apenas simultaneidad: las acciones educativas aparecen incluídas en proyectos de cambio, pero siguen siendo apenas acciones educativas. En la mayoría de los programas de desarrollo rural, la educación aparece junto a acciones de salud, de asistencia técnica, de apoyo a la producción, etc. Se trata apenas de un estar "junto a" y no de una integración. Los componentes se juntan pero no se mezclan, como el agua y el aceite.

Es claro que, en la mayor parte de los casos, esos programas de desarrollo rural no están envueltos en procesos de cambio social estructural. Es común que se limiten a un espacio geográfico dentro del país; que no sean concreciones a nivel regional de cambios profundos en el nivel nacional. Esa situación de "isla" de los programas puede ayudarnos a entender por qué algunos componentes avanzan y otros quedan atrofiados y por qué existen barreras institucionales que impiden la articulación.

De hecho, en la medida en que no se encuentren caminos para abrir las compuertas y dejar que las aguas se mezclen,

la potencialidad de la educación como instrumento de procesos de desarrollo estará anulada o, por lo menos, disminuída a su mínima expresión. Como los denarios enterrados, las lámparas sin aceite o la sal escondida debajo de la cama, toda educación será inútil. No contribuirá mucho a mejorar la situación de pobreza de los campesinos.

Me parece que hasta ahora la integración se limita a agregar acciones educativas en los programas de desarrollo, como se agrega un volumen en el estante de una biblioteca. Un ejemplo claro son las propuestas de introducir prácticas agrícolas o la disciplina "Agricultura" en las escuelas rurales. Ese "agregado" sería la contribución de la escuela para el desarrollo rural. Pero no se piensa en transformar la escuela toda, en empaparla en los problemas campesinos, en dejar que todos los conocimientos y habilidades que forman el programa de la educación básica sean fecundados por la cultura y el saber de los agricultores y por los conocimientos científicos que ellos necesitan. La educación de adultos en las zonas rurales debería ser pensada como un punto de encuentro de la ciencia con la cultura campesina.

La mayor parte de las propuestas que resaltan la importancia de la educación para el desarrollo rural, no cuestionan ese aislamiento. Se parte de diagnosticar que la principal dificultad del campesino para incorporar tecnologías más avanzadas es su falta de conocimientos básicos, de habilidades y actitudes que les permitan modernizarse. Incluso se considera que los mismos campesinos son culpables de que no se produzca una efectiva comunicación entre ellos y los extensionistas. Como el campesino no tiene el vocabulario mínimo necesario para decodificar los mensajes de los técnicos, la transferencia tecnológica es imposible. Este razonamiento "aprisionado" en el ámbito educativo, desconoce la posición del campesino en las relaciones sociales de producción vigentes, la escasez y la mala calidad de los recursos que ellos tienen a su disposición. Algunas investigaciones realizadas a partir de ese marco de referencia, llegan a comprobar que es más grave para el campesino ese déficit educativo, que le impide tener acceso a informaciones sobre los avances tecnológicos, que, por ejemplo, su limitado acceso al crédito.  
(CONFERENCIA..., 1986; COPAGRO, 1978)

La educación debería ser un instrumento para la conquista de mayores márgenes de poder social por los grupos campesinos. El saber científico hará posible una lectura más exacta de los intereses de los campesinos y, como consecuencia de esa lectura, permitirá modificar su percepción de las relaciones sociales de producción, abriendo camino para la construcción de propuestas

alternativas de acción. (NÁGEL, 1985) Pero la conquista efectiva de esos mayores márgenes de poder depende también de la modificación objetiva de las relaciones de producción vigentes.

\* \* \*

La cuestión del método es otro punto en el que crece cada día más la distancia entre las propuestas y la práctica en el campo de la educación de adultos. La riqueza que tiene el proceso en los discursos metodológicos se reduce considerablemente cuando se analizan las acciones. Es común que para superar obstáculos se vayan dejando en el camino cosas que el discurso consideraba esenciales. Para cumplir las metas, para que sea posible hacer algo, vamos renunciando a condiciones y hasta a fases de la secuencia metodológica, cuya inclusión en el proceso había sido teóricamente justificada.

Un ejemplo que he visto en Brasil muy a menudo es el empobrecimiento del método de Paulo Freire. Se utilizan materiales ya elaborados, se salta el momento inicial de la investigación vocabular, se "inventan" las palabras en lugar de "escucharlas", se construyen e imprimen textos sin dejar espacio para que sean construídos en el proceso por los alfabetizandos.

En el caso de Nicaragua se ha señalado también la inadecuada interpretación y aplicación del método. El primer momento de cuestionamiento es rápido y no llega a profundizar los problemas. También es un fracaso el momento de aplicación de los nuevos conocimientos a la realidad. En la práctica, se reduce a hacer un resumen de la lectura. (TORRES, 1985)

De hecho el proceso educativo es una versión particular de un proceso de comunicación. Es en el acto de la comunicación en donde se asienta la intencionalidad educativa. Por eso me parece grave que las fallas metodológicas aparezcan en el momento de la investigación vocabular o del cuestionamiento de la realidad. Es principalmente a través de la palabra que la educación acontece, trabajando sobre las representaciones que los campesinos tienen de su realidad. Si ese trabajo es débil o hasta se omite, es como construir una casa en la arena.

Otro ejemplo a ser considerado con detenimiento es la utilización de los medios de comunicación. En teoría sabemos que son un instrumento muy valioso para la educación de adultos, que es preciso que los mismos campesinos sean capaces de construir y analizar mensajes. En la práctica, se nota todavía una cierta improvisación en el manejo de los medios. Adoptamos rápidamente nuevas tecnologías sin haber

conseguido dominar las anteriores. De hecho, se responde más a la oferta de los medios que a las demandas técnicas efectivas de los procesos educativos. Es más importante incorporar el video-tape y el computador que preguntarse si son necesarios y para qué en el contexto del programa educativo.

Hace poco tiempo he asistido a una muestra de audiovisuales con fotografías oscuras, sin foco, que saltaban desacompañadamente de la posición vertical a la horizontal, con un fondo musical sin ninguna relación con la imagen y un pésimo registro de la voz del relator. El asunto era muy interesante, pero quedaba escondido detrás de tanto "ruido" en la comunicación. No creo que sea una disculpa válida decir que fue elaborado por los mismos campesinos. Lo sería sólo si hubiese sido el primero. Discutido y analizado críticamente, se hubiese transformado en un ejercicio en el proceso de aprender a hacer audiovisuales.

El mismo análisis podríamos hacer al respecto de la participación. Es un principio metodológico esencial en el contexto de una propuesta de educación para la libertad. Sobre este punto hay consenso. En la práctica sin embargo encontramos largos discursos sobre el tema o ensayos, sin ninguna base teórica, que acaban extraviándose.

Se afirma que son los grupos de campesinos los que deben elaborar sus programas educativos, pero eso implicaría saber cómo cooperar con ellos para diagnosticar las necesidades de capacitación, formularlas o hacerlas explícitas, preparar los currículos, elaborar materiales, ejecutar y evaluar los programas. Si no se trabaja desarrollando un método de cooperación que permita capacitar grupos de campesinos para que asuman esa tarea, la propuesta de participación continuará siendo un discurso.

Entre la formulación a nivel teórico de ciertos principios metodológicos y su aplicación en la práctica, hay un largo camino por el que todavía se anda a oscuras. Existe dificultad para operacionalizar el discurso teórico sobre el método, y eso provoca o el retorno a modalidades operativas formuladas a partir de concepciones metodológicas ya superadas o el rechazo sin más de la cuestión metodológica, afirmando la primacía de los contenidos. Son apenas dos caminos tangenciales que nos ayudan a constatar la ausencia de una solución adecuada para enfrentar el problema.

Lo que algunos autores identifican como "problemas técnicos" en la mayor parte de los métodos empleados, es, en realidad un indicio de la incapacidad para operacionalizar los principios metodológicos. (NÁGEL, 1985) Los resultados de la investigación básica, por ejemplo, se trasladan

directamente a la práctica educativa, sin haber realizado previamente el proceso de investigación pedagógica que permita saber cómo operacionalizar esos resultados en función de las determinantes contextuales propias de cada situación concreta de aprendizaje. (FERREIRO, 1987)

Hay todavía algo que agrava la situación. Esta "distancia" no es claramente visible para los agentes de la educación de adultos. En general se confunden objetivos o metas a ser alcanzadas con las características del proceso real. Es eso lo que llama García Huidobro "invisibilidad de la pedagogía". Cuando ya en el punto de partida se tiene la sensación de haber alcanzado la meta, no se ve el camino. Declaramos que estamos haciendo las cosas tal como queremos que sean hechas, y entonces el proceso de construcción queda escondido y, aparentemente, no hay posibilidad de errores ni desvíos.

Por eso se habla de la super-ideologización de los programas. Sin caminos para operacionalizar la cuestión metodológica, todo se resuelve en la afirmación de principios. En la práctica, las acciones educativas van perdiendo su especificidad y se convierten apenas en instrumentos para transmitir mensajes a receptores pasivos. Parece que deberíamos darle aquí la razón a RODRIGUES BRANDÃO (1984) cuando afirma que interesa más, hoy día, la presencia y el control de clase en la acción educativa, que sus resultados. Se trata, tanto para los grupos oficialistas como para los opositores, de ocupar un espacio.

\* \* \*

Una última distancia aparece entre la imagen que los técnicos tienen de los programas -objetivos, estrategias, métodos- y la representación que de ellos tienen los agentes educadores. La discusión teórico-metodológica que se da en el nivel de los que planifican, administran y evalúan la educación de adultos se reduce en general, a nivel del aula, a la aplicación de recetas para cumplir con lo estipulado en los programas.

Existen, en algunos casos, una postura que valoriza, como elemento decisivo para elegir un educador, su pertenencia al grupo de campesinos. La cuestión del "saber hacer" pasa a un segundo plano. En cierto sentido los que sostienen esa posición se aproximan a antiguas teorías pedagógicas que valorizaban la vocación por sobre el saber y consideraban que la educación era un arte. El resultado es el mismo: basta una persona querer educar para que pueda hacerlo. Así como antes la eficiencia técnica era substituída por una especie de inspiración artística o por un arrebató místico, ahora surge automáticamente del

compromiso político con los sectores populares. Educar no es tarea que requiera aprendizaje ni fundamentos científicos. Esto me recuerda un cartelito que hay en algunos ómnibus en Brasil: "Faça o bem, ensine alguém".

En otros casos, los programas de formación de educadores son muy cortos y no consiguen remover la imagen del "deber ser" que los formandos traen de su historia escolar. El texto de lo que es un buen maestro fue cuidadosamente grabado en todos nosotros a lo largo de toda la escuela primaria. Por eso, la tentativa de modificar esa imagen exige un esfuerzo considerable. Sin embargo es común que los cursos de formación de educadores no se planteen ese problema. Se dan una serie de contenidos teóricos y metodológicos que pueden ser importantes, pero en la medida en que no se cuestiona la representación que los futuros educadores tienen de su papel, no se ha formado el nuevo educador. Se trata de provocar una ruptura con las representaciones internalizadas del acto de enseñar, y para conseguirlo es preciso comenzar por poner en crisis esas representaciones. (FERREIRO, 1987)

La tarea del educador de adultos es difícil. Por eso, cuando él no se siente seguro, sabiendo lo que está haciendo y para qué, es común que pierda coraje y, o abandone la empresa, o empiece a "aplicar" viejas recetas. Cuando, después de un corto curso de capacitación, queda solo frente a un grupo de alumnos adultos, con unas cuantas recetas aprendidas de memoria, es muy probable que caiga en la desesperación ante la primera dificultad. Como no conoce los fundamentos del método, como no ha discutido y asumido las opciones teóricas y metodológicas que están en la base de las técnicas, instrumentos y materiales con que trabaja, es incapaz de modificarlos, de adaptarlos a la situación concreta. Es claro que no se puede esperar que todos los que manejan autos conozcan cómo y por qué funcionan; pero un mecánico debe saber eso.

Es claro que la tarea del educador implica una toma de posición política, que envuelve también elementos afectivos, pero es una tarea específica y eso significa que supone el dominio del método. En resumen, como todo trabajo profesional, como todo saber-hacer, tiene componentes ideológicos y afectivos, pero también, y principalmente, científicos y técnicos. El educador debería saber cómo se produce el aprendizaje, qué es lo que se propone para ser aprendido y por qué, para potenciar los elementos facilitadores en las situaciones concretas de comunicación en que participa con los educandos. Lamentablemente, este saber es sacrificado en los programas de formación, porque cede espacio a la cuestión política cada vez más, o mejor

dicho, a un tratamiento abstracto y general de la cuestión política.

Esta última aclaración es importante. Hay varios programas de formación de educadores que incluyen tópicos de filosofía de las ciencias, sociología, teoría del conocimiento y política. Pero todos estos asuntos son tratados de manera general y abstracta, aislados de las cuestiones educativas. No se muestra cómo influyen las opciones teóricas y políticas en los métodos y en las estrategias de acción educativas. No se analiza críticamente la coherencia de las técnicas, instrumentos y materiales, con posturas pedagógicas, fundamentadas a su vez en opciones teóricas y políticas. Por eso, es raro que el profesor sea capaz de cuestionar teóricamente o políticamente un procedimiento o un material didáctico.

Son raros los casos en los que los centros de formación de educadores son, al mismo tiempo, centros de investigación y laboratorios de experimentación pedagógica y, cuando esa conjunción aparece, es común que esas actividades se desarrollen en compartimentos estancos. Profesores y alumnos se mantienen casi siempre alejados tanto de la práctica real como de los avances en las disciplinas científicas que fundamentan esa práctica. (FERREIRO, 1987)

\* \* \*

Cabe ahora preguntarnos: ¿Cómo cubrir esas distancias? ¿Cómo aproximar la práctica del discurso? Eso es precisamente lo que quería poner en discusión. Creo que hay caminos, difíciles, es claro, y que se resumen en la necesidad de actuar cada vez con más realismo y con más rigor.

Para no quedar sólo en el planteamiento de los problemas, quiero exponer brevemente algunos caminos por los que me parece que deberíamos avanzar. Son apenas líneas de acción en las que todavía deberían formularse proyectos concretos, pero creo que pueden servir para alimentar nuestro diálogo:

1. Intensificar las investigaciones sobre la demanda de educación realmente existente y sobre otras demandas de los sectores campesinos que podrían ser satisfechas utilizando la educación como instrumento. Esa segunda línea de investigación permitiría hacer surgir una demanda social explícita por educación.
2. Sistematizar las experiencias en marcha y realizar nuevas experiencias que permitan testar formas de



integración de la acción educativa en proyectos más globales de apoyo al desarrollo de los sectores campesinos.

3. Promover la realización de estudios que muestren caminos para operacionalizar los métodos o, en la dirección contraria, que permitan explicitar los fundamentos teóricos y políticos de las diferentes técnicas (o secuencias técnicas), instrumentos y materiales.
4. Experimentar -y sistematizar- alternativas de formación de educadores que contribuyan a hacer evidente los nexos entre teoría y práctica, entre principios metodológicos y orientaciones didácticas. Esas nuevas modalidades deberían también trabajar sobre las representaciones que los futuros educadores tienen de su tarea, hacer que ellos "vean" sus representaciones más allá del discurso, que aprendan a aprenderse.
5. Implantar formas sistemáticas y continuas de acompañamiento que permitan a los educadores auto-evaluar críticamente sus prácticas y formular alternativas de acción. En ese proceso de sistematización de las experiencias deberían ir siendo elaboradas y testadas las nuevas técnicas de trabajo.

Por último, todo eso conduciría a encarar con mayor rigor la evaluación de los programas de educación de adultos. Muchas veces, los programas se evalúan demasiado pronto y hay más intención de justificarlos que de, realmente, evaluarlos.

Como afirmaba GRACIA HUIDOBRO (1985), es tan corto el espacio entre la invención, la innovación y la evaluación, que son casi siempre las mismas personas las que hacen todo. No hay espacio para el control social. No se sabe tampoco cuánto tiempo podrán seguir actuando los efectos del programa. Recuerdo el relato dramático de la evaluación de un programa de capacitación de profesores en Francia: los evaluadores iban viendo, en contactos sucesivos, como desaparecían los efectos, como era abandonado, ante las dificultades del contexto, y más tarde olvidado, todo aquello que en el momento final del curso se había considerado efectivamente "aprendido". (LEÓN, 1973)

Las evaluaciones son confusas, aparecen poco claros los éxitos y los fracasos. Esa ambigüedad -causada en general

por compromisos político-institucionales- no permite diferenciar con claridad cuáles son los caminos que llevan hacia adelante y cuáles los callejones sin salida. En general, se hace lo que se puede, pero en la mayor parte de los casos lo que se puede hacer es sólo lo que permite obtener resultados rápidos y espectaculares y no lo mejor. Quiero decir que es común que sean tratados los síntomas y no la enfermedad.

Es claro que cambiar esa situación sobrepasa los límites de una acción educativa, pero al menos debería quedar clara en los informes evaluativos, para evitar una cobranza que, casi siempre, excede los marcos del acontecer concreto del programa, porque está basada en propósitos mostrados como si ellos mismos fueran ese acontecer concreto.

Es interesante recordar un ejemplo histórico: el Juicio al MOBRAL. En el banquillo de los acusados: una institución cuya misión era la educación de adultos. En el papel de fiscal: la sociedad civil y política brasileña. Es claro que hay en esa historia un sinnúmero de aspectos locales que no podrían repetirse en otros casos. Sin embargo, hay síntomas que, cuando se repiten, deberían sonar como señales de alarma: objetivos irreales, evaluaciones apresuradas y muy benignas, prestaciones de cuenta en tono de cantos de victoria.

Durante el último semestre de 1985 me tocó asistir en Brasil al Juicio de MOBRAL. Evidentemente hubo en el asunto un componente político importante: era necesario mostrar que la Nueva República había comenzado y para eso había que elegir algo de la Vieja para quemar públicamente. Pero hubo también, en cierta medida, un componente de evaluación crítica. La prensa afirmaba que MOBRAL, como resultado de quince años de actuación, sólo podía exhibir un atestado de fracaso en su misión de erradicar el analfabetismo. Se calificaba al proyecto de ambicioso, surgido en medio del clima ufanista del llamado "milagro brasileño".

Los resultados eran resumidos así:

"(...) de los 40 millones de personas que se inscribieron en los cursos de MOBRAL durante toda su existencia, 15 millones recibieron su diploma, pero sólo 1,5 millón pueden ser considerados realmente alfabetizados, porque continuaron estudiando."

El alto índice de deserción y la cantidad mínima de personas que continuó estudiando -para el periodista, única prueba válida del éxito de la alfabetización-, no son

fenómenos extraños en otros programas de educación de adultos. Pero el juicio resumen, que nos muestra la semejanza de la situación con el promedio de América Latina es el siguiente: despues de 10 años de acción de MOBREAL, el país estaba donde siempre estuvo, "con una caída casi imperceptible en el número absoluto de analfabetos".

El mismo artículo reconoce tácitamente la "culpa" de todas las instituciones educativas del país, cuando afirma que cerca de 30 millones de brasileños alfabetizados, que tienen entre dos y cuatro años de instrucción, no consiguen leer una noticia en un periódico, ni el prospecto de un medicamento, ni el recorrido de un ómnibus.

De hecho pueden leerse claramente en la historia de MOBREAL las distancias entre el discurso y la práctica que estamos comentando. Puede ser que en otros programas esas distancias sean menores, pero son muy pocos los que estarían en condiciones de tirar la primera piedra.

Recife, 15 de setiembre de 1987.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Progreso económico y social en América Latina. Informe 1986. New York, BID, 1986.
- BRIONES, Guillermo. Educación y tecnologías no formales en pequeños productores agrícolas. Notas para una discusión. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1985. Xérox
- CAI número de analfabetos nos países desenvolvidos. En: Diario de Pernambuco, Recife, 14 de setiembre de 1987.
- CEARÁ. Secretaria de Educação Educação rural integrada: a experiência de pesquisa e planejamento participativo no Ceará. Secretaria de Educação do Estado / IICA, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- CONFERENCIA Regional de la FAO para América Latina y El Caribe - Barbados - 5 a 13 de agosto de 1986. Apojo al pequeño productor rural. Roma, FAO, 1986.
- COPAGRO. Diagnóstico técnico empresarial en sistemas de producción por rubro; área de riego, Provincia de Linares. Santiago de Chile, 1978.
- FERREIRO, Emilia. Alternativas para a compreensão do alfabetismo na região. Seminário Regional sobre alternativas de alfabetização para América Latina e o Caribe, 18 a 22 de maio de 1987. Brasília, MEC/OREALC, 1987. Xérox
- GARCÍA HUIDOBRO, Juan Eduardo. Educação de adultos: necessidades e políticas. Pontos para um debate. En: Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos. Brasília, MEC/Fundação EDUCAR/OEA/IICA, 1985. pp 57-92
- HIRSCHMAN, Albert O. El avance en colectividad. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- JORDÁN, Fausto & LONDOÑO, Diego. Experiencias en la aplicación de estrategias para combatir la pobreza rural. Bogotá, IICA, 1987. Xérox
- LABARCA, Guillermo (comp). Economía política de la educación. México, Nueva Imagen, 1980.

- LEÓN, Ivonne. Formation permanente des enseignants. París, Editions Fleurus, 1973.
- LOSING the War of Letters. A Government study finds that one eight Americans can not read. En: Time, mayo 5, 1986. p 58
- NÁGEL, José A. Alfabetização camponesa: problemas e sugestões. En: Cadernos de Pesquisa. São Paulo (52): 51-60, fev de 1985.
- NÁGEL, José & RODRÍGUEZ, Eugenio. Alfabetización. Políticas y estrategias en América Latina y El Caribe. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1982.
- PALDAO, Carlos E. Apresentação. En: Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos. Brasília, MEC/Fundação EDUCAR/OEA/IICA, 1985. pp 16-25
- RODRIGUES BRANDÃO, Carlos. Educação alternativa na sociedade autoritária. En: PAIVA V. (Coord.) Perspectivas e dilemas da educação popular. Rio de Janeiro, Graal, 1984. pp 171-203
- SCHMELKES, Sylvia. La educación rural en el capitalismo dependiente. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, X (3): 29-51, 1980.
- WERTHEIN, Jorge et al. Educación de adultos en América Latina. Comp. Jorge Werthein. Buenos Aires, La Flor, 1985.