

# Alfabetización y educación de adultos en la región andina

Juan Eduardo García Huidobro



Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL

## **PRESENTACIÓN**

### **CAPÍTULO I:**

Modelo educativo "macac"

Introducción

1. Antecedentes del proyecto
2. Objetivos
3. Actividades del proyecto
4. Marco institucional

Un curso de matemática como componente de programas de educación de adultos: enunciado de un problema y análisis de un caso

1. Antecedentes del proyecto
2. El programa de matemática básica para adultos
3. Evaluación y resultados del programa
4. Análisis de las experiencias realizadas desde el punto de vista de la adaptación a situaciones específicas
5. Conclusiones

Plan nacional de alfabetización para el sector rural

1. Origen y elaboración del proyecto
2. Propósitos del plan de alfabetización
3. Ejecución del proyecto
4. Logros y perspectivas

Proyecto especial de educación de adultos para el desarrollo rural integrado

1. Origen y elaboración del proyecto
2. Zona donde se ubica el proyecto
3. Propósitos generales y específicos
4. Ejecución del proyecto
5. Evaluación del proyecto

### **CAPÍTULO II:**

Una experiencia de educación popular en el altiplano boliviano: ecora

1. Antecedentes
2. Características y objetivos
3. Composición del programa
4. Forma de trabajo
5. Líneas de acción educativa  
cuadros  
anexo 1

## Algunas experiencias del proyecto "mapas parlantes" presentación

1. Características de la zona en que se acta
2. Origen del proyecto
3. Propósitos del proyecto
4. Ejecución del proyecto
5. Etapas del proyecto por ejecutar
6. Perspectivas que el proyecto abre

## Educación integrada de adultos en el medio rural y desarrollo socioeconómico de comunidades indígenas introducción

1. Proyecto multinacional de educación integrada de adultos, unidades operativas educativas en la comuna de coihueco

## Proyecto especial de educación de adultos para el desarrollo rural integrado

1. Justificación y ubicación del proyecto
2. Poblaciones del proyecto
3. El proyecto

## **CAPÍTULO III:**

### Proyecto cipca

1. Descripción del proyecto, origen y elaboración
2. Zona del proyecto
3. Propósitos generales y específicos
4. Ejecución del proyecto
5. Relaciones del proyecto
6. Consideraciones generales de conjunto

## Canoabo: un programa de producción y desarrollo social

### Presentación

1. El municipio de canoabo
2. La universidad y su programa
3. Resultados del proyecto

## Proyecto "korpa". Historia y evaluación presentación

1. Realidad del campesino boliviano
2. Historia del proyecto korpa
3. Evaluaciones del proyecto
4. Líneas de seguimiento

## Metodología y experiencias de capacitación campesina

1. Descripción y objetivos del proyecto
2. Ejecución del proyecto
3. Logros y dificultades del proyecto

## **CAPÍTULO IV:**

### Problemas y desafíos de los proyectos de educación de adultos

1. Definición de proyectos educativos
2. Análisis de la realidad y estrategia de cambio
3. El desarrollo de un nuevo enfoque educativo y sus escollos
4. Análisis institucional e institucionalización
5. Aprender de las experiencias

## **RESÚMENES DE PROYECTOS**

1. Modelo educativo "macac", Ecuador
2. Un curso de matemática como componente de programas de educación de adultos, Chile
3. Plan nacional de alfabetización para el sector rural, Venezuela
4. Centro de educación de adultos de Temuco, Chile
5. Alfabetización bilingüe intercultural (Chimborazo), Ecuador
6. El sistema de teleeducación de Erpe, Ecuador ..
7. Una experiencia de educación popular en el altiplano Boliviano, Bolivia
8. Algunas experiencias del proyecto "mapas parlantes", Colombia
9. Proyecto especial de educación de adultos para el desarrollo rural integrado, Colombia
10. Educación integrada de adultos en el medio rural y desarrollo socio-educativo de comunidades indígenas, Chile
11. El programa de educación de adultos de Caylloma, Perú
12. Proyecto especial de educación de adultos para el desarrollo rural integrado, Venezuela
13. Proyecto CIPCA, Perú
14. Canoabo: un programa de producción y desarrollo social, Venezuela
15. Proyecto "KORPA". Historia y evaluación, Bolivia
16. Metodología y experiencias de capacitación campesina, Perú
17. Experiencia de organización de la comunidad en función de la producción en Huancavelica, Perú

## **Conclusiones de los grupos de trabajo**

- Grupo no. 1
- Grupo no. 2
- Grupo no. 3

## DECLARACION DE LIMA

### PRESENTACION

En diciembre de 1980 se desarrolló, con los auspicios de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, en Lima, Perú, el "Seminario-Taller sobre Experiencias de Alfabetización y Educación de Adultos en Areas Rurales de la Sub-Región Andina". En este evento participaron especialistas invitados y a título personal, vinculados a programas de carácter no formal desarrollados con poblaciones campesinas de los seis países que conforman la denominada sub-región andina (Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela).

En la evaluación hecha al finalizar el Seminario-Taller, los participantes destacaron el clima de gran receptividad y respeto mutuo que prevaleció en él; el intercambio de ideas que siguió a la presentación de los distintos proyectos mostró las ventajas de una forma de comunicación dinámica de las experiencias, su funcionamiento en las comunidades campesinas, las reacciones que genera, así como los obstáculos y dificultades que encuentra. Por la riqueza de experiencias presentadas y por el particular valor que se asignó al tratamiento conjunto de las diferentes fases del evento, los participantes expresaron su voluntad de poner la experiencia del Seminario-Taller a disposición de otras instituciones y de otros educadores interesados en la educación de adultos y en la alfabetización; sugirieron a la UNESCO sistematizar los resultados obtenidos y dar a conocer lo adquirido, con el fin de que el consenso en torno a las orientaciones compartidas se extienda y se amplíe, también, el grupo que se esfuerza por resolver los problemas que se vislumbran.

A través de esta publicación, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), se complace en concretar dicha petición.

Respecto a las experiencias, puede decirse que, en general, mostraron un camino recorrido en la dirección de buscar soluciones participativas a los problemas educativos del sector campesino. De este modo, pese a la heterogeneidad de proyectos analizados, fue posible reconocer algunas preocupaciones y principios orientadores comunes, tales como:

- la necesidad de la presencia activa, consciente y organizada de la población en la formulación, ejecución, y evaluación de los proyectos;
- la urgencia de la búsqueda de métodos y técnicas que puedan ser utilizados autónomamente por la población de base;
- la consideración del respeto por la cultura y la cosmovisión propias que tienen las poblaciones campesinas, en particular aquellas con raíz ancestral o testimonial;

- la conveniencia de vincular a la alfabetización con otras actividades educativas y de tipo productivo y comunitario, lo que debiera influir, a tenor de lo expresado por los participantes, en que los proyectos tomen en cuenta el carácter global del proceso educativo, buscando implicaciones organizativas, culturales y económicas en las comunidades.

Fueron enfáticos los especialistas participantes en señalar que los proyectos deben ser resultante de un proceso de análisis y toma de conciencia sobre la realidad concreta del área donde se implementan o van a implementarse; deben basarse en las manifestaciones propias de los grupos sociales donde actúan, así como considerar en las comunidades campesinas su potencialidad creadora para cambiar su realidad; estos criterios de participación y respeto a la cultura popular llevan a valorar la investigación-acción (investigación participativa) como un medio válido para garantizarlos operativamente.

En cuanto al aspecto institucional de las experiencias, los participantes hicieron ver que, con frecuencia, los proyectos que surgen de iniciativas que no se enmarcan en los aparatos estatales tienen mejores perspectivas de contribuir al desarrollo de las organizaciones de base; destacaron, asimismo, la necesaria continuidad que debieran tener estos proyectos en períodos relativamente largos, y la obligación de tomar en cuenta los tiempos de las comunidades campesinas, que no coinciden muchas veces con los plazos institucionales ni con las planificaciones de las burocracias o instituciones.

Finalmente, dejaron constancia del peso que tienen los problemas estructurales, los cuales dificultan la educación con adultos campesinos en el medio rural. Así, pese a reconocer la importancia de buen número de las experiencias presentadas y de otras no expuestas pero vigentes en la sub-región, pues representan caminos reales para ir creando alternativas de sociedades mejores a las actuales, los participantes admitieron que las mismas son un pálido esfuerzo frente a la problemática de la pobreza y de las contradicciones vigentes en las sociedades nacionales.

Por razones de índole práctica, el resultado de la sistematización de las experiencias y de los productos del Seminario-Taller -trabajo que estuvo a cargo de Juan Eduardo García Huidobro- se presenta en cuatro partes:

- El *Capítulo 1* agrupa las experiencias vinculadas más directamente con la alfabetización y la educación básica de campesinos. En él se presentan: el Modelo Educativo "MACAC", del Programa de Alfabetización de la Población Quichua, en el Ecuador; el Programa de Educación Matemática (PEM) del CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación), en Chile; el Plan de Alfabetización Nacional para el Sector Rural, en Venezuela; y el Proyecto Especial de Educación de Adultos, en Colombia.

- El *Capítulo 2* presenta experiencias que asocian la educación de adultos con programas de desarrollo rural. Incluye las experiencias siguientes: ECORA (Educación Comunitaria y Radio) de ERBOL (Escuelas Radiofónicas), de

Bolivia; el Proyecto "Mapas Parlantes", en el Valle del Cauca, de la Fundación Colombia Nuestra; el Proyecto de Educación Integrada de Adultos en el Medio Rural y Desarrollo Socio-educativo de Comunidades Indígenas, auspiciado por la Universidad Católica de Chile; y el Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado, de Venezuela.

- El *Capítulo 3* muestra las experiencias de educación de adultos vinculadas a procesos de producción económica. Ellas son: el Proyecto CIPCA (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado), en Piura, Perú; el Proyecto "CANOABO" auspiciado por la Universidad Simón Rodríguez, en Venezuela, el Proyecto "KORPA" de Acción Cultural Loyola y "Hermanos de los Hombres", en Chuquisaca, Bolivia; el Proyecto de Capacitación Campesina del CENCIRA (Centro Nacional de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria), en cinco ámbitos de la Sierra del Perú.

- En el *Capítulo 4* se presenta el trabajo de síntesis a cargo del autor de la sistematización de esta experiencia del Seminario-Taller, con un resumen de todos los proyectos presentados y, como anexos, los principales documentos producidos en la reunión.

## CAPITULO 1

### MODELO EDUCATIVO "MACAC"

Consuelo Yáñez

Luis de la Torre

Carlos Coloma

Humberto Muelana

### INTRODUCCION

El programa de educación intercultural-bilingüe diseñado para las comunidades de la Sierra y la Región Amazónica del Ecuador, corresponde a la decisión política del Gobierno Nacional y al interés de la población quichua de contar con un tipo de educación acorde con la realidad y las necesidades de dicho grupo y del país. Este programa educativo se fundamenta en la revalorización de los componentes socio-culturales de los quichuas y en la decisión de integrar la educación a su vida cotidiana para lograr que, a través del reconocimiento de sus problemas y posibilidades potenciales y reales, puedan lograr una participación efectiva en las propuestas de desarrollo de beneficio comunitario y nacional.

Teniendo como uno de los objetivos generales el fomento del diálogo intercultural, el programa contempla en todas sus actividades la participación directa de miembros de la sociedad quichua que, conjuntamente con el Ministerio de Educación (MEC) y el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), tienen a su cargo la realización del mismo.

Se considera que en la dinámica de la comunidad intervienen factores culturales, sociales y políticos que requieren ser tomados en cuenta para que, al desarrollarse, puedan ser revertidos dentro de condiciones igualitarias de auto-determinación y control de las distintas actividades que se realizan. La mayor parte de los recursos humanos, por lo tanto, son de extracción indígena: investigadores, docentes de nivel universitario y medio, monitores de alfabetización, capacitadores y promotores de alfabetización y post-alfabetización. A nivel administrativo, igualmente, el programa cuenta con un coordinador nacional y promotores con funciones específicas en el Ministerio de Educación.

Este programa educativo está dividido, para efectos de planificación y organización, en tres etapas que constituyen en sí mismas un solo proceso de educación permanente:



- la primera etapa, denominada de alfabetización, incluye la enseñanza-aprendizaje de los códigos lingüístico, matemático y de imágenes, a través de un sistema pedagógico extraído de la propia cultura que incluye contenidos basados en problemas y necesidades del mundo quichua;
- la segunda, denominada de post-alfabetización, contempla una fase de fortalecimiento de las técnicas adquiridas anteriormente, a la vez que la aplicación práctica y concreta de conocimientos y el aprendizaje de español como lengua de cohesión nacional; y **Error! Marcador no definido.**
- la tercera corresponde a la educación infantil de la población indígena que enfoca el desarrollo de las potencialidades físicas e intelectuales y el aprendizaje de los diferentes códigos de conocimiento del mundo, preservando y desarrollando las características de su propia identidad cultural.

## I. ANTECEDENTES DEL PROYECTO

### 1.1 ANTECEDENTES GENERALES

En los últimos años se han realizado nuevas aproximaciones diagnósticas sobre la realidad educacional en América Latina y en especial en el Ecuador.

Paralelamente, durante las últimas décadas se desarrollaron formas alternativas para la educación de adultos orientadas cada vez más hacia la Educación No Formal. Los distintos programas educacionales se realizaron desde instituciones religiosas, instituciones privadas y estatales, pero en general se han caracterizado por ser campañas de tipo reactivo.

Para el caso del Ecuador, y esencialmente por el cambio político producido al acceder al control de Estado un Gobierno Constitucional, se actualizaron las discusiones sobre el problema educativo en general y en particular sobre el analfabetismo.

En la reunión de expertos sobre Políticas y Estrategias de Alfabetización para la Población Indígena del Area Andina -MEC-UNESCO, Quito, 1978- se analizaron los lineamientos y recomendaciones mundiales para los planes de alfabetización, especialmente de las conclusiones emanadas de la evaluación del Programa Experimental Mundial de Alfabetización; luego se discutieron las políticas, estrategias y enfoques dados a la alfabetización de la población autóctono en los diferentes países del área andina, los aspectos metodológicos de la alfabetización de las poblaciones autóctonas y la implementación de planes, haciendo especial referencia a los recursos humanos y financieros.

En el Seminario "El carácter de la Política de Alfabetización Nacional y el Alcance de los Medios de la Comunidad Social" -CIESPALMEC, Quito, Nov. 1979- se destacó nuevamente la magnitud del problema, la carencia de impacto social de los programas diseñados y aplicados anteriormente, y el

mantenimiento de las causas del analfabetismo derivadas de la estructura social y de las generadas por el propio sistema educativo.

El Ecuador se encuentra abocado a un proceso de reformas; orientado hacia un cambio social y a un enfoque de participación política popular a través de sus distintos niveles organizativos.

La decisión política adoptada por el Gobierno Nacional en favor de la alfabetización se expresó en decisiones como el lanzamiento del Plan Intensivo de Alfabetización (Oct. 1 979) y posteriormente se creó el Consejo Nacional de Alfabetización (Feb.1980) encabezado por el Presidente de la República e integrado, además, por los Ministros de Estado de las carteras de Educación, Salud Pública, Agricultura y Ganadería, Gobierno, Finanzas, Trabajo y Bienestar Social. También contempla la presentación oficial de un delegado de las organizaciones campesinas, un representante de las Comunidades Indígenas, un representante de las agrupaciones barriales, y un representante de los profesores.

El Consejo Nacional de Desarrollo, en referencia al Programa de Alfabetización, expresa: "La eliminación del analfabetismo no podrá lograrse por medio de una acción aislada y puramente pedagógica. La alfabetización de los adultos será eficaz sólo en la medida en que forma parte de un amplio y dinámico proceso de cambios positivos a nivel individual, comunitario y nacional; cambios en la forma de pensar y actuar de los adultos que se alfabetizan y en la estructura social y económica del país" ..."La alfabetización no escolarizada tomará en cuenta las características psicológicas del adulto y las múltiples implicaciones de la permanente interrelación entre el hombre y el medio natural y social en que vive. Esta será la modalidad educativa que más énfasis plantea el presente programa que se propone superar los objetivos de una alfabetización simple y tradicional".

Respecto a la población analfabeta del país, se han realizado estimaciones cuantitativas en los Censos Nacionales, pero éstas deben tomarse dentro de un margen de relatividad debido a las definiciones utilizadas en el relevamiento de datos censales.

En el último censo nacional (1974) se señala la existencia de 929,624 analfabetos de 15 y más años, que representan el 21.8% de la población adulta, de los cuales el 17.4 % corresponde al sector rural. Para el mismo año se estimaba que la población rural del Ecuador era de 3.822.988 habitantes (un 58.6 % de la población total del país).

La población económicamente activa que trabaja en el sector rural era del 57%, de los cuales el 42% trabajaba en agricultura como principal fuente de empleo. Se consideraba, por otra parte, que el 34.3% de la PEA del sector rural era analfabeta, siendo el promedio nacional de 23.7%.

Se destaca que en el sector rural se encuentran los grupos más pobres de la sociedad ecuatoriana, y enfrentan los más serios problemas de empleo, ingresos y productividad. Se puede señalar que el 90% de la población rural tenía acceso al 40% o del ingreso generado en el sector.

En referencia a la población alfabeta del sector rural, el 92.4% sólo ha tenido un nivel de educación primaria, de los cuales algo menos de la mitad (45.1%) llegó al tercer grado.

Sobre estas cifras habría que considerar una serie de factores que, indudablemente, son los de mayor incidencia en la magnitud del problema:

a. El proceso de desalfabetización por el abandono precoz de la escolarización, y la falta de una práctica concreta sobre los mínimos conocimientos adquiridos.

b. El problema migratorio, debido en gran parte al proceso de transformación agraria en la sierra y a los cambios económicos y sociales que modificaron las condiciones de oferta de trabajo y empleo, lo que ha determinado un proceso de desculturación, transculturación y aun un "choque" cultural violento.

c. El crecimiento de la población que se mantiene con una tasa del 3.4% anual, estimándose que para el presente año (1980) la República del Ecuador tiene 8.354.000 habitantes y para el año 2,000 tendrá 16.198.000 habitantes.

Dentro de los conceptos y definiciones utilizados en el III Censo Nacional de Población (1974) no se ha contemplado la identificación étnica. Por lo tanto, dentro de las cifras citadas anteriormente, se encuentran incluidas las poblaciones aborígenes.

Se ha realizado un cálculo demográfico aproximado de las familias etnolingüísticas de supervivencia en el Ecuador, donde se señala un total de 594.521 indígenas que han conservado su autenticidad cultural, es decir, "que los procesos de aculturación no han logrado borrar los rasgos de su cultura". En referencia a los grupos aculturados, o sea "... quienes han perdido su identidad externa, aunque no la biológica, de origen" se estima en 1.500.000 habitantes, que cohabitan con las comunidades auténticas.

Sobre estas poblaciones no se han realizado estudios específicos y de profundidad en cuanto a las necesidades sentidas y demandadas, por lo que se carece de información en cuanto al impacto social de sus problemas. No obstante puede estimarse que las consecuencias sociales del proceso de "modernización" nacional serán consecuencias de la agresión territorial (despojo de tierras); de la agresión cultural (educación occidental vertical); de la agresión legal (imposición de leyes); de la agresión política (no participación en las decisiones fundamentales del grupo, ni de la sociedad en general) y de

la agresión económica (marginalidad en el proceso de desarrollo económico nacional).

En base a estas definiciones políticas, el proyecto contempla como paso inmediato el fortalecimiento del aparato administrativo del Ministerio de Educación y Cultura, pero a diferencia de la modalidad tradicional de incorporación de recursos humanos de la comunidad a la base del Sistema, se ha conformado el sub-programa de educación bilingüe (quichua), integrado en el 100% por indígenas y funcionando en forma paralela al programa de alfabetización castellana, con gradientes de responsabilidad administrativa, provincial, local y central.

La estructuración propuesta concretizaría las aspiraciones y objetivos históricamente planteados sobre la participación de la comunidad.

La política educativa, la regulación de aplicación y masificación de los programas, la capacitación, y la retroalimentación de la experiencia, sólo puede realizarse con la entrega de los instrumentos pedagógicos, técnicas, materiales, etc. hacia la comunidad, como el método seleccionado lo plantea.

## 1.2 ANTECEDENTES VINCULADOS A LA ALFABETIZACION

En las últimas décadas el Estado trató de implementar medidas, recursos y las reformas necesarias para impulsar la alfabetización de la población adulta del país, y especialmente dentro de la P.E.A., ya que se considera que éste es uno de los factores fundamentales para el sustentamiento del sub-desarrollo. Además, el marcado incremento del ritmo de inversiones en la vida económica del país ha determinado transformaciones significativas en las características de las condiciones de vida. El aumento considerable de divisas derivadas de la explotación petrolera y la expansión de inversiones públicas y privadas, han determinado un significativo crecimiento de la economía urbana y un agravamiento de la crisis del sector agropecuario. Si se considera la tendencia de distribución del ingreso, y según reiteradas referencias de los propios organismos oficiales, el modelo económico ha sido de carácter básicamente concentrador. Los valores promedio de los agregados económicos de producción han aumentado en los sectores urbanos de la industria y construcción produciendo un aumento de la demanda de empleo de servicios, industria, comercio y construcción. Sin embargo, los miembros de las familias que aportan su mano de obra a estos sectores han experimentado un rápido deterioro de sus condiciones de vida.

En el área rural el deterioro de la calidad de vida es aún mayor, puesto que una economía centrada en la producción de sustratos y en la rentabilidad, ha dado una restricción considerable a la producción y abastecimiento de alimentos. Las expresiones globales de progreso y crecimiento no parecen haberse reflejado en el sector social mayoritario; se puede comprobar el empobrecimiento relativo y absoluto de ciertos segmentos sociales, tanto en las áreas urbanas como en las rurales del país.

En el área rural los grupos de mayor riesgo son los de subempleo y de pequeños productores agropecuarios, especialmente indígenas. Los primeros son aquellos productores que no pueden ser totalmente absorbidos por las pequeñas unidades productivas de sus comunidades y que deben trabajar periódicamente en unidades más grandes próximas o geográficamente distantes. Los pequeños productores minifundistas trabajan en sus parcelas o como aparceros en unidades de pequeña escala y su producción no alcanza a cubrir las necesidades básicas del grupo familiar. En el país se desarrolló una amplia gama de programas dentro del marco teórico de la educación no-formal. Estas constituyen acciones aisladas, no coordinadas y, por tanto, de limitada eficacia.

Se puede señalar que el fracaso relativo de las campañas de alfabetización, se ha debido a errores de orientación, de método y de la gestión misma de los planes, aún respetando la validez de los contenidos, metodología y finalidades establecidas.

En general los programas se han caracterizado por ser:

- a. Dictados en lengua española.
- b. Tanto el contenido como la metodología están referidos a los valores universales, y no a los particulares de la población sujeta al plan.
- c. Las acciones educativas no estaban relacionadas con acciones concretas de desarrollo rural.
- d. En general, se ha usado un sólo modelo socio-político y cultural que no ha reconocido las particularidades socio-históricas y culturales de la población.

Por otra parte, la política educacional aplicada en el país ha generado un sistema escolar que en forma significativa desencadena un sistema reproductivo del analfabetismo. Se destaca que el 25% de los niños en edad escolar escapa del sistema de escolarización. Este porcentaje es en el medio rural mucho más elevado. Por otra parte, la tasa de retención de la población escolar del primero al sexto grado es del 68% en el sector urbano y del 24% en el sector rural. Es decir, que el 76% de la población en edad escolar del medio rural abandona la escuela a lo largo de la escolarización. Finalmente hay que señalar que el proceso posterior de desalfabetización sigue en todo o en parte al proceso de educación primaria, ya que los contenidos educativos impartidos generan una contradicción permanente con los valores y la cultura de la población rural, especialmente la indígena.

Indudablemente, estos sectores significativos de población alimentan la gran masa de analfabetos con los que las campañas sucesivas de alfabetización logran muy limitados éxitos. En referencia a la población adulta, la discontinuidad de planes y su falta de efectividad, indudablemente ha producido el fenómeno de la desalfabetización, ya que los conocimientos

adquiridos en un plan de tipo reactivo, imposibilitan utilizarlos de modo duradero frente a la demanda social de las comunidades.

### 1.3 ANTECEDENTES ESPECIFICOS

En enero de 1978, el Ministerio de Educación y Cultura suscribió con la Pontificia Universidad Católica del Ecuador un convenio de cooperación para planificar y programar la alfabetización en lengua quichua, incluyendo entre sus tareas la realización de investigaciones de base, la preparación de material educativo experimental, y la aplicación experimental del proyecto en varias comunidades de la provincia de Cotopaxi. Esta experiencia tenía tres etapas: alfabetización, post-alfabetización y enseñanza del castellano.

Esta experiencia contó con la participación directa de miembros de las comunidades quichuas para la realización de las investigaciones, la preparación del material didáctico, la formación de personal de campo y la aplicación del programa de alfabetización en las comunidades. Durante todo el proceso se contó con un promedio del 80 al 90% de recursos humanos quichuas, teniendo los monitores de alfabetización un nivel de educación formal de segundo a cuarto grado de primaria y el personal de investigación entre tercer año de secundaria y cuarto de universidad.

La experiencia demostró que los monitores de alfabetización podían llevar a cabo las tareas con efectividad después de cortos periodos de entrenamiento (un mes de trabajo intensivo) y que el personal de investigación podía prepararse adecuadamente bajo el sistema de investigación-acción.

Una vez comprobada la eficiencia del programa, el Ministerio de Educación y Cultura y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador suscribieron una ampliación del convenio anterior, en Enero de 1980, con el objeto de extender la alfabetización a otras comunidades del país, formar al personal necesario para la aplicación del programa y, en base a investigaciones, desarrollar un modelo educativo para la población infantil de los sectores indígenas que tuviera concordancia con el modelo de educación de adultos.

Con estos antecedentes, la Universidad Católica creó el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) dependiente del Instituto de Lenguas y Lingüística, cuyo trabajo dio como resultado la creación de un modelo educativo basado en las condiciones y características socio-culturales de los grupos indígenas y de la sociedad ecuatoriana en general.

La decisión política del Estado de contar con la participación de las comunidades condujo a la realización de reuniones con representantes de las organizaciones indígenas (12 y 13 de marzo de 1980; 4 al 18 de abril de 1980; 5 al 23 de mayo de 1980). En ellas se determinó la unificación de la escritura y la utilización de un sólo método de alfabetización para todas las comunidades quichuas del país.

En las reuniones llevadas a cabo del 5 al 23 de mayo de 1980, los Promotores Nacionales de Alfabetización, conjuntamente con delegados del CIEI, analizaron los diferentes métodos de alfabetización utilizados en el país para indígenas adultos, incluyendo prácticamente todo el material disponible a la fecha, que había sido producido por diferentes instituciones: Instituto Interandino de Desarrollo, (provincias de Imbabura y Tungurahua); Instituto Lingüístico de Verano (Chimborazo); Dirección Provincial de Educación (Imbabura); Asociación Evangelista del Chimborazo (Chimborazo); Núcleo de Educación y Desarrollo Rural, Rumipamba (Imbabura); Unidad de Educación para el Desarrollo (Chimborazo), y por el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (Convenio PUCE-MEC) Quito.

Dentro de las conclusiones se señala que la mayoría del material presenta serias fallas pedagógicas, lingüísticas, y de enfoques socio-culturales no coincidentes con la filosofía del Plan Nacional de Alfabetización, etc., lo que hace imposible su utilización para los fines diseñados.

Como conclusión general "se decide utilizar como base de la alfabetización quichua los materiales Kaimi Ñucanchik Yupal y Kaimi Ñucanchik Chimi del Convenio Ministerio de Educación y Cultura y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, (producidos por el CIEI) y elaborar una nueva versión con las debidas correcciones ortográficas y la mejora de contenidos, con la participación de Promotores Nacionales, Coordinador Nacional Quichua y el Personal del Convenio "MEC-PUCE".

Con fecha 4 de julio de 1980, el Ministerio de Educación y Cultura, a través de su ministro, aprueba el documento que consigna los antecedentes, el modelo de alfabetización quichua y la estrategia de aplicación del modelo del sub-programa de alfabetización bilingüe, elaborado por el CIEI, considerando que "el modelo responde a un planteamiento técnico, concebido en función de componentes, códigos, etapas, objetivos y metas debidamente estructurados y organizados. De igual manera, la estrategia a seguir implica continuidad y sistematización, aspectos que, de hecho, garantizan la aplicabilidad del modelo y el logro de los propósitos comunes que animan nuestro compromiso con las comunidades indígenas".

Las distintas formas organizativas de los recursos humanos que se capacitan al grado de cuadros educacionales, son elegidas por las propias comunidades (cooperativas, comunas, asociaciones, federaciones, etc.) lo que determina la representatividad de los participantes...

El sub-programa de alfabetización quichua plantea, en su estrategia de aplicación del Plan Nacional, criterios específicos con proyectos de desarrollo regionales o locales. (Ver: "El Programa y su relación con el Desarrollo Nacional", Cap. 5, punto d).

Se espera que el cumplimiento de las metas del sub-programa corresponda con el fortalecimiento de las organizaciones de base y con la voluntad política

del Estado, y que la demanda de necesidades del campesino sea efectiva e incida en los objetivos y alcances de las inversiones para obras de desarrollo.

El Ecuador es un país plurilingüe y pluricultural; a lo largo de la historia los distintos grupos nacionales fueron desarticulados o integrados a la vida nacional bajo patrones de dominación. Pese a la discriminación política, económica, social y lingüística, los grupos nacionales han preservado, como una de sus más fuertes manifestaciones culturales, las lenguas vernáculas.

Existe en la actualidad un alto porcentaje de la población indígena cuyo dominio de la lengua quichua es superior a la del español, pero por otra parte se plantean problemas sustanciales dentro de la enseñanza del español como lengua nacional entre los que se pueden señalar:

a. Lingüísticos: se reconocen diferencias fundamentales en todos los niveles lingüísticos. Fonológicamente se dan sistemas vocálicos y consonánticos no coincidentes, y sintácticamente, por ser el quichua una lengua de tipo aglutinante, se derivan distintas estructuras morfosintácticas que inciden en la concepción semántica, creando interferencias que afectan la coherencia cultural en el proceso de enseñanza de las lenguas.

b. Sociales: si bien se considera que en el país no existe la cantidad suficiente de maestros de español para la aplicación de una campaña de alfabetización masiva, también debe señalarse el nivel de fricción de las relaciones inter-étnicas desarrolladas

históricamente.

c. Partiendo del referente cultural de su propia lengua, el aprendizaje de otro idioma se facilita, ya que el mecanismo de asimilación se complementa con el de diferenciación.

La educación impartida en una lengua desconocida, o poco conocida, como es el caso del español, y conducida bajo un sistema ajeno a la realidad socio-cultural de los grupos indígenas, ha dado resultados conocidos, revelados por los sucesivos diagnósticos educacionales realizados en el país, (ausentismo, deserción escolar, desculturación, etc.).

Finalmente debe señalarse que este tipo de educación ha favorecido la emigración de la población rural a los suburbios de las principales ciudades del país, ya que los contenidos educativos se han dirigido hacia una aplicabilidad en el medio urbano, con la exaltación e introducción de valores que subordinan y subestiman el medio rural.

Frente a esta situación, el proyecto contempla la educación en la lengua nativa (quichua) y la posterior enseñanza del español como lengua de intercomunicación que permita una real integración nacional, sin avasallar ni subordinar a las restantes culturas nacionales.



El conocimiento de la realidad nacional y su dinámica, las respuestas estatales y sociales frente a la problemática educativa, el desarrollo e impacto del programa, sólo pueden ser obtenidos a través de investigaciones aplicadas dentro del proceso de evaluación permanente que se plantea durante el desarrollo del proyecto.

En el país se han desarrollado, desde diversos sectores, investigaciones parciales sobre distintos aspectos de la educación. Estas han sido variables y de distinta magnitud, pero la falta de coordinación de esfuerzos institucionales ha disgregado los esfuerzos realizados, siendo escasos los programas que han logrado implementar reformas insumiendo los resultados de dichos trabajos.

Como resultado del plan de alfabetización y educación permanente del adulto se espera la dinamización del proceso educativo en general, y en particular un incremento de la demanda infantil (especialmente de la población quichua parlante) hacia los servicios educacionales.

Por las características actuales de la oferta institucional del Estado, se considera como medida imprescindible una profunda reforma educativa que contemple un nuevo modelo dirigido a la población infantil, y especialmente al sector rural (campesinos e indígenas).

El presente proyecto contempla como uno de sus puntos fundamentales la necesidad de investigar los mecanismos y los sistemas no formales de educación infantil dentro de la población quichua parlante. Se considera que el ciclo iniciado con la educación de adultos, con programas ajustados a su propia realidad, debe tener continuidad con un modelo de idénticas características dentro de las unidades familiares. (Ver pag. 32).

Se ha señalado una serie de cifras indicadoras de la respuesta de la población a la asistencia y progresión dentro del modelo escolar actual; sobre esta base es impostergable la elaboración de las investigaciones sociales, pedagógicas, psicológicas, laborales, etc. dentro de la población infantil, que permita diseñar el modelo complementario que se necesita.

Se espera que al segundo año del proyecto se inicie la aplicación de un modelo quasi-experimental, que permita su corrección y evaluación definitiva en un número suficiente de comunidades de sierra y región amazónica, para que durante el proceso de post-alfabetización adulta coincida con la extensión nacional del proceso de educación infantil. (Objeto de proyecto específico según resultado de experiencia preliminar).

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVOS ACORTO PLAZO**

a. Capacitar los recursos humanos de la comunidad en el método de alfabetización: técnicas pedagógicas, contenidos de materias y manejo del

material didáctico para la aplicación del Plan Nacional de Alfabetización intercultural quichua-español.

b. Fortalecer el sistema administrativo y de apoyo logística del Ministerio de Educación y Cultura en los niveles central, provincial y local, en las áreas de aplicación del programa.

c. Promover la participación activa de las comunidades y de las organizaciones indígenas en el desarrollo de centros de alfabetización y educación permanente.

d. Investigar los mecanismos y sistemas no formales de educación infantil para desarrollar un sistema complementario al plan de alfabetización y educación de adultos.

Estos objetivos serán alcanzados mediante:

- la participación de las organizaciones indígenas en la selección del personal, capacitación, seguimiento y evaluación del programa,

- el incremento de la participación de la población quichua a nivel administrativo, de investigación, preparación de material didáctico y docencia, y

- la evaluación permanente de los factores académicos, administrativos y socio-políticos de impacto del programa, para la corrección permanente del proceso educativo.

El proyecto tuvo su inicio en octubre de 1980 y tendrá una duración de cuatro años para las etapas de alfabetización y la post-alfabetización; el aprendizaje del castellano comenzará en 1981 y la etapa de experimentación del programa de educación infantil en octubre del mismo año.

## **2.2 OBJETIVOS A LARGO PLAZO**

a. Evaluar el bienestar de la población indígena quichua hablante, y

b. Promover el diálogo intercultural entre la sociedad quichua y la sociedad blanco-mestiza de habla hispana.

Estos objetivos se traducen en el fomento del desarrollo rural mediante la disminución de la marginalidad política, económica y del analfabetismo en términos de un desarrollo más igualitario de las relaciones inter-étnicas, y del incremento de la productividad y economía del sector indígena, como también de los conocimientos de su propio medio y del mundo exterior.

Cuantitativamente se espera alcanzar una meta de aproximadamente 450.000 alfabetizados en el término de cuatro años de aplicación del programa.

### **3. ACTIVIDADES DEL PROYECTO**

#### **3.1 PROCESO**

El Programa de Alfabetización y Educación Permanente para la población quichua hablante del Ecuador fue iniciado contando con tres principios teóricos relacionados con la caracterización de toda sociedad de tipo oral, es decir, de aquella que no ha involucrado la escritura en su sistema cultural.

Toda sociedad oral dispone de un sistema de simbolización del lenguaje manifestado en la decoración de la cerámica, los tejidos y otros instrumentos como también en la modalidad musical, por ejemplo.

Toda sociedad oral dispone de un sistema de transmisión del conocimiento, que incluye entre otras, la limitación, la analogía, la instrucción verbal, etc.

Toda sociedad oral dispone de un sistema de matemáticas que corresponde tanto a una lógica particular, como a las necesidades de trueque, intercambio y comercialización.

El análisis de los campos de aplicación de estos principios ha permitido llegar a la identificación de los contenidos culturales propios de la sociedad quichua, al reconocimiento de la existencia de determinados esquemas de pensamiento, de una escala particular de valores, de una cosmo-visión especial en las relaciones hombre-naturaleza que diferencian claramente la sociedad quichua de las de tipo occidental.

La evidencia de tales características y el estudio de la situación actual del mundo quichua en su contacto con la sociedad hispano-hablante, ha conducido a desarrollar un programa educativo que tiende a.

- la revalorización psicológica y cultural de la población indígena,
- la revalorización y desarrollo de sus propias formas organizativas,
- la identificación de problemas socio-culturales, económicos y políticos para encontrar soluciones que permitan enfrentarlos dentro del marco característico de la misma comunidad,
- la revalorización de conocimientos y prácticas tradicionales benéficas existentes en todos los campos de la vida comunitaria.

Este programa educativo, por lo tanto, plantea la integración de la educación en la vida cotidiana y el reconocimiento de sus problemas y de las

posibilidades potenciales y reales de la comunidad para permitir a la población su participación efectiva en sus propias propuestas de desarrollo de beneficio tanto para tales grupos como para el país, fundamentándose en la revalorización de sus componentes socio-culturales, lengua, formas organizativas, valores éticos, pedagógicos, mentales, etc.

La aplicación de este programa implica la necesaria concurrencia del Estado a nivel administrativo y financiero, de las organizaciones indígenas a nivel representativo de la población que va a ser beneficiada y del CIEI a nivel científico, exclusivamente.

Los componentes que integran el proceso del presente programa educativo han sido clasificados, para fines descriptivos en componentes estructurales, funcionales y pedagógicos en lo referente a su aplicación.

#### *i) Componentes Estructurales*

El programa integra tres niveles de entidades orgánicas y áreas específicas de actividad:

- las organizaciones indígenas, como producto de la capacidad organizativa de la comunidad y del reconocimiento de los factores esenciales de su dinámico y problemática.
- el Estado, con las definiciones políticas emanadas del Gobierno Nacional y su concurso administrativo y financiero, y
- el CIEI, con su aporte científico del análisis de la realidad de la población indígena, la preparación de material didáctico y la formación de unidades de capacitación de personal indígena.

Dada la importancia que representa la participación directa de la población indígena, se hará, a continuación, especial referencia al nivel comunitario que constituye una variable determinante y condicionante en la concepción de este programa.

Se considera que, en el proceso dinámico de la comunidad, hay tres factores fundamentales que requieren ser tomados en cuenta para conseguir su dinamización, de modo que, al desenvolverse, permitan la participación de la comunidad en el desarrollo nacional dentro de las mejores condiciones de auto-determinación y control de sus actividades.

El factor cultural, considerado como un conjunto orgánico de sistemas de cohesión social, de transmisión de conocimientos, lógica y matemáticas, principios éticos, legales, sanitarios, agrícolas, y que se manifiesta a través de la lengua oral, constituye la base misma del comportamiento social en el interior del grupo, e incide en sus relaciones con otras culturas.

El factor económico, cuyas estructuras obedecen a un conocimiento y a una relación con la naturaleza, refleja no sólo una realidad objetiva sino, lo que es más importante, representa un elemento fundamental de proyección social.

El factor político, como manifestación de la capacidad organizativa, significa un instrumento de responsabilización y de participación activa en las acciones educativas y de desarrollo que se propongan. Esta participación se expresa, en una primera etapa, en la elección de sus propios agentes educativos:

- monitores de alfabetización, encargados directos de la transmisión de conocimientos (lectura, escritura, matemáticas, leyes, agricultura, salud, etc.),
- capacitadores de monitores, encargados de la formación del personal alfabetizador,
- promotores, encargados de la coordinación de las tareas de alfabetización y de la mediación entre los miembros de la comunidad y los agentes externos de desarrollo (ver anexo I). Además están encargados del seguimiento.

Los recursos humanos, al ser de extracción indígena, están más capacitados cultural, social y políticamente para participar en la conducción y realización del programa de alfabetización; el programa involucró, por lo tanto, a los elementos que caracterizan la vida misma de la comunidad como promotores del desarrollo de la conciencia individual, grupal y nacional.

En una etapa posterior, los promotores de alfabetización pueden tomar a su cargo la post-alfabetización para la ejecución de obras específicas de desarrollo que partan, por un lado, de sus necesidades e intereses vitales y, por otro, de las necesidades de desarrollo general del país.

### *ii) Componentes Funcionales*

Se contempla, fundamentalmente, la inclusión coordinada de tres códigos necesarios para pasar del mundo oral al escrito, del mundo de la verbalización al mundo de la representación gráfica. En este sentido, el concepto de alfabetización se amplía, puesto que toma en cuenta diversos tipos de lenguajes que se dan en una forma para pasar a otra en la que se involucró la acción voluntaria de reproducción.

Los códigos de referencia son los siguientes:

- Código Lingüístico: al considerarse la existencia de culturas orales y escritas, toda acción alfabetizadora está encaminada a proporcionar a las primeras un sistema dinámico de graficación de sonidos, morfemas y sintagmas, es decir, de un sistema de escritura que permita la expresión y transmisión del pensamiento con base en los requerimientos de comunicación de la cultura.

Se considera la cultura y, por lo mismo, la lengua nativa, como el primer instrumento de ingreso al mundo de la escritura por ser la lengua habitual de comunicación en el marco de las relaciones sociales que maneja a diario la comunidad y que constituye la parte vital de su identidad y de sus comportamientos.

La lengua, que tiene como función primaria la comunicación oral entre los hablantes de la comunidad respectiva, encuentra en la escritura la función secundaria que le permite llegar a un mayor número de receptores de su propio grupo cultural, independientemente de las circunstancias espacio-temporales. Al sobrepasarse las barreras de comunicación entre los miembros del mismo grupo cultural y profundizarse el conocimiento de las diferencias que pueden presentarse a nivel inter-grupal, puede encontrarse más apto para conocer y comprender las características y particularidades de otras culturas, como son las de tipo occidental, por ejemplo.

Código Matemático: la matemática, considerada como un lenguaje, dispone de un código basado en signos y operaciones orales con un sistema de funcionamiento característico de acuerdo con los esquemas matemáticos desarrollados por la cultura. Al existir una matemática oral, este programa educativo toma su sistema y lo incluye como otro de los componentes de la alfabetización, utilizando los signos gráficos convencionales para escribir y desarrollar las operaciones de cálculo tal como se producen a nivel mental, es decir, conforme a mecanismos de duplicación, complementación, descomposición y ubicación de izquierda a derecha, en lo que a la matemática teórica se refiere, y de acuerdo con las situaciones sociales de su utilización.

La alfabetización en matemáticas corresponde, por lo tanto, a la escritura de la práctica mental de comprobada eficiencia en la sociedad, que difiere considerablemente del sistema occidentalizado.

- Código de imágenes: la introducción de las imágenes como un código y, consecuentemente, como un lenguaje que dispone de signos propios de representación gráfica, constituye otro de los componentes de la alfabetización. Si el código lingüístico dispone de sonidos, morfemas y sintagmas, el código de imágenes contempla también un conjunto de signos tales como formas, planos, perspectivas, sombras, etc. que se estructuran para transmitir determinados mensajes en situaciones de oposición, consecuencia, causalidad, etc. y que requieren ser explicitados para llegar a descubrir su significado.

Al igual que la escritura lingüística, la escritura de la imagen tiene su contraparte que es la lectura cuya inter-relación (escritura-lectura) y su difusión, constituyen elementos multiplicadores de la transmisión del conocimiento. La imagen, en este sentido, aparece en el programa como un medio de conocimiento y no como de ilustración, decoración o motivación.

La concurrencia de estos tres lenguajes con sus respectivos códigos es fundamental, sobre todo en la etapa de post-alfabetización, puesto que, con sus propios signos, complementa las posibles limitaciones que pueden darse cuando se maneja solo uno de ellos.

*iii) Componente pedagógico:*

Siendo el sistema pedagógico el factor de mayor dinamismo social, dado que actúa a partir de los individuos, es considerado un componente de la alfabetización desde el punto de vista de la estructura funcional que representa la relación de los participantes en el proceso educativo. ¿Quién educa a quién, en qué situaciones, bajo qué circunstancias? ¿Cómo y cuándo se da el hecho educativo? ¿Qué se enseña directa o indirectamente?

Se ha tratado de tomar en cuenta estos interrogantes para un proceso que, al ajustarse a las realidades culturales del grupo, posibilite el desarrollo de sus capacidades creativas, revalorice su identidad y se manifieste como un elemento de integración nacional.

A nivel de técnicas de aprendizaje es funcional, ya que une el aprendizaje mecánico con el reflexivo, y utiliza la memoria visual, auditiva y gestual. Cada alumno fija sus pasos metodológicos de una manera consciente durante el proceso de progresión de temas.

### **3.2 ETAPAS DEL PROGRAMA**

El programa está dividido, para efectos de planificación y organización, en tres etapas, aunque en sí mismas constituyen un solo proceso de educación permanente:

- La primera etapa, denominada de alfabetización, contempla la enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura de los códigos lingüístico, matemático y de imágenes, a través de una pedagogía extraída de la propia cultura, y con contenidos basados en problemas y necesidades del grupo socio-cultural respectivo, dándose especial importancia a la "verbalización", es decir, al "reconocimiento", expresión y discusión de los problemas y al planteamiento de posibles soluciones.

Esta etapa que se calcula puede completarse después de 400 horas de trabajo, debe permitir al neo-alfabetizado la adquisición de una conciencia del valor personal y de los valores de la sociedad a la que pertenece; debe reconocer, en la lectura y escritura de los distintos códigos, nuevos instrumentos de análisis de su realidad y de progreso para la aplicación de estas técnicas, y debe, finalmente, mantener el proceso iniciado mediante su continuidad en la post-alfabetización.

- La segunda etapa, denominada de post-alfabetización, constituye una fase de fortalecimiento de las técnicas adquiridas anteriormente, a la vez que la

aplicación práctica y concreta de conocimientos en su vida diaria. El fortalecimiento se plantea mediante la introducción de nuevo material (literatura, historia, geografía, leyes, etc.) para incrementar el conocimiento y las posibilidades de análisis crítico, y continuar luego con la funcionalidad de la post-alfabetización, que corresponde a la concretización y puesta en acción, tanto del conocimiento como de técnicas apropiadas, en áreas tales como agricultura, ganadería, medicina, artesanía, nutrición, leyes, etc.

Paralelamente, esta etapa, incluye el aprendizaje del castellano como segunda lengua, es decir, como lengua de apertura al mundo exterior, como medio de cohesión nacional, y como instrumento de solución de los problemas que provoca toda situación de índole intercultural. Tanto la lengua nativa como la segunda lengua se manifiestan socialmente, en la actualidad, en situaciones concretas no intercambiables dentro de un marco teórico de diglosia y no de bilingüismo; cada lengua tiene, en nuestra sociedad, su propio marco referencias, aunque se puedan encontrar personas que *individualmente* son bilingües. Esta realidad social hace que se enfrente la enseñanza del castellano hacia situaciones del uso real, concreto y funcional de cada idioma.

Desde el punto de vista pedagógico, la introducción del castellano en esta etapa es coherente, dado que ya está conocido y consolidado el mundo de la escritura. El aprendizaje escrito de esta lengua dependerá, básicamente, del incremento del conocimiento del castellano oral, para lo cual se contempla el apoyo de emisiones radiofónicas adecuadas a esta finalidad.

- Como una tercera etapa se incluye la educación infantil de la población indígena, por considerar que esta población constituye una fuente potencial de analfabetismo en el país. A pesar de la inexistencia de cifras específicas al respecto, sabemos que entre el 20% y el 25% de los niños deserta del sistema escolar y que el índice de retención en el ciclo primario apenas alcanza el 25%

Se considera que una de las razones fundamentales de este fracaso es la inadaptación del sistema escolar a las necesidades de los niños indígenas, por lo cual, con el fin de integrar el proceso de alfabetización en la educación general, se prevé para la población infantil indígena, el diseño de un sistema educativo que cumpla objetivos como los siguientes:

- que el niño desarrolle sus potencialidades físicas e intelectuales dentro del marco del sistema cultural al que pertenece;

- que junto con el desarrollo de su potencialidad integral y el aprendizaje de la lectura y escritura de los diferentes códigos de comunicación, incorpore, progresivamente, la lengua castellana como un instrumento adicional del conocimiento del mundo, preservando y desarrollando las características de su propia identidad cultural.



Estos objetivos suponen la identificación del universo mental del niño indígena (vocabulario, conceptos de base, conceptos lógicos, madurez psico-motora, papeles sociales, intereses, etc) y la participación activa de la familia en el proceso educativo. En efecto, existiendo un marcado sistema de educación no formal en la sociedad indígena y, representando la familia no solamente un núcleo afectivo sino una unidad económica, educativa y política y un sub-sistema de salud, entre otras cosas, su concurrencia en el sistema educativo garantiza la efectividad del proceso. La estructura comunal y la educación de adultos que, por su parte, representan un eficiente elemento de apoyo, permiten ubicar la educación formal y la educación no formal dentro del sistema socio-económico y cultural característico del grupo.

La participación de la comunidad, expresada a través del maestro indígena y de los padres de familia, encontrará el nexo con la cultura blanco-mestiza por medio del maestro de castellano.

### **3.3 CURSOS DE FORMACION**

El principal objetivo de los cursos de formación es el de desarrollar un sistema de formación de personal de alfabetización que permita, en el plazo de dos años, organizar progresivamente la campaña de alfabetización con cobertura hacia todas las comunidades indígenas, mediante la transferencia del "saber hacer". El personal de alfabetización (monitores, capacitadores y promotores) cumple tareas complementarias encaminadas a lograr que cada agente de alfabetización, consciente de la problemática cultural y socio-económica del mundo, se convierta en un eficiente reproductor del sistema educativo.

Los monitores, capacitadores y promotores recibirán una formación pedagógica práctica, cuya meta es el dominio del material didáctico de base en un tiempo aproximado de 252 horas de trabajo.

Los capacitadores tendrán, adicionalmente, un curso de 252 horas para profundizar sus conocimientos lingüísticos, matemáticos, pedagógicos, de técnicas de enseñanza de lectura y escritura y de animación de grupos, como también un curso de práctica de formación de monitores bajo la dirección del equipo del CIEI.

Los promotores, por su parte, recibirán un curso de similar duración para profundizar sus conocimientos sobre socio-lingüística, técnicas pedagógicas, administración y planificación educativa. Posteriormente se trasladarán a sus respectivas zonas con el fin de organizar la alfabetización, y finalizarán este programa de formación con 252 horas adicionales para analizar los problemas detectados durante su trabajo de campo.

Para la etapa de post-alfabetización, los promotores participarán en un curso de tres meses en el que recibirán entrenamiento específico sobre técnicas tradicionales y modernas adaptadas, en las áreas de agricultura, ganadería, medicina, artesanía, leyes, etc.

Se han establecido las siguientes metas de formación de recursos humanos:

- Capacitadores:

Cuatro grupos de 16 participantes en cursos de 3 meses cada uno, lo que da un total de 12 meses para 64 personas. Cada capacitador podrá formar 10 monitores cada dos meses, como mínimo, o 10 monitores por mes como meta máxima.

- Promotores de alfabetización:

Cuatro grupos de 24 participantes en cursos de 4 meses, lo que da un total de 13 meses para 96 promotores. Cada promotor podrá supervisar el trabajo de 6 o 7 centros durante un período mínimo de dos meses.

- Monitores:

En dos años se prevé la formación de un cuerpo de 6.640 monitores indígenas para alfabetizar un total aproximado de 450.000 personas en cuatro años (ver anexo II).

### **3.4 EVALUACION**

Dado el carácter dinámico del proceso educativo que plantea este programa, se requiere proceder a hacer reajustes permanentes en una evaluación constante de los parámetros que fundamentan el proceso.

Para esta evaluación se consideran los siguientes aspectos:

- Científico:

a) Material didáctico:

Se realizará mediante la aplicación de fichas de observación destinadas a readaptar el material didáctico en función de las nuevas necesidades y de las dificultades detectadas.

b) Formación:

Mediante cursos de evaluación, basados en la observación del funcionamiento de los diversos agentes de alfabetización y en lo que respecta a las dificultades encontradas en el proceso. Esto permitirá una readaptación inmediata de los cursos o la organización de seminarios complementarios para hacer reajustes específicos.

c) Cumplimiento de objetivos y metas del programa:

- Administrativo:

Mediante la evaluación permanente del funcionamiento de las relaciones administrativas, con el objeto de mantener informados a los organismos responsables de los reajustes necesarios para lograr un mejor funcionamiento del sistema.

- Político:

Mediante encuestas sobre el impacto socio-económico del proceso, lo que permitirá determinar la incidencia del programa en la dinámica de la comunidad. Igualmente, se hará una estimación del grado de absorción del proceso por parte de las organizaciones de base y su transformación cualitativa.

La plantación ha sido considerada como una etapa intermedia entre la formulación del sub-programa y su ejecución. (Gráfico No.2). Para ello se ha realizado la sistematización de los siguientes pasos:

*i) Formulación-*

La formulación parte de la concepción filosófica y del marco teórico del programa educativo, de la realización del diagnóstico que relaciona la situación educativa con el conjunto de variables sociales, económicas, culturales y políticas de las comunidades, para realizar una proyección de las mismas en el proceso nacional. En relación con estas tendencias, se fijan metas y objetivos específicos y se analiza la factibilidad de su alcance considerando probables obstáculos que puedan dificultar significativamente la aplicación del programa.

*ii) Planificación:*

La planificación se formula en términos específicos, una vez dadas las definiciones y estrategias políticas emanadas de los sectores participantes en la ejecución. Las normas de programación y los planes operativos específicos tienen como objeto realizar los ajustes y reformas administrativas necesarias para posibilitar la aplicación del programa.

El análisis de las relaciones orgánicas y funcionales que se propone y que ha sido oficializado mediante convenios y designaciones, permitirá realizar un ajuste de papeles y el establecimiento de las funciones planteadas para los participantes en el proceso educativo.

La planificación se caracteriza, fundamentalmente, por ser reactiva, programática y dinámica y por contemplar una secuencia de aplicación según el grado organizativo de la población. Se espera la legitimación de la misma en términos del consenso y participación de los representantes de la comunidad organizada.

La aplicación de este programa educativo es una de las fases que tiene, en un momento determinado, un carácter relativo, dado que es susceptible de reformulación por las particularidades regionales que puedan encontrarse y que son el producto de las investigaciones operativas y de la evaluación que se realizará durante el proceso.

### *iii) Ejecución:*

La ejecución contempla tres niveles de interacción:

- Investigaciones operativas y corrección del material y de los métodos.
- Administración según normas oficiales y modificaciones planteadas.
- Financiamiento de acuerdo con la cobertura de población y ubicación de los fondos con base en un cronograma de actividades.

Cabe señalar que el proyecto de alfabetización y educación permanente en lengua quichua ha implicado la realización de investigaciones de base, previas a la preparación de material didáctico, en las áreas de lectura, escritura, matemáticas, pedagogía, percepción de imágenes, lingüística y factores socio-económicos y políticos relacionados con las comunidades indígenas quichua hablantes.

Puesto que la etapa de alfabetización propiamente dicha conlleva la necesidad de continuidad del proceso educativo y la apertura a la sociedad blanco-mestiza, se han incluido investigaciones para la preparación del material didáctico de enseñanza de español y de post-alfabetización en los campos de literatura, leyes, historia, geografía, salud, agricultura y ganadería. Con el objeto de apoyar las investigaciones y de preparar folletos educativos experimentales en salud, agricultura y ganadería, se suscribió un contrato por s/. 653.350.00 con UNESCO (ED/LAR/LIT 206540).

Del mismo modo, la PUCE, a través del CIEI, suscribió un contrato con el Programa de Antropología para el Ecuador por medio del cual se designa para el CIEI, dentro del Convenio MEC-PUCE, a un consultor para el área de etnomedicina, con responsabilidad de asesoramiento científico, tanto para la realización de investigaciones como para la preparación de material didáctico y de su experimentación en las comunidades indígenas.

## **3.6 PLAN DE ACTIVIDADES**

Para la elaboración y aplicación del programa se ha elaborado una ruta crítica de actividades tipo "Pert", que sintetiza las fases cronológicas desarrolladas investigación, preparación del material didáctico, cursos experimentales, evaluación y corrección del material y de los métodos, elaboración de planes modelo, aplicación y evaluación final.

La fase inicial de aplicación del programa a escala nacional ha exigido una planificación estricta de las actividades específicas preparatorias y los cálculos estimativos de metas de formación de recursos humanos e insumos financieros correspondientes al actual período del Gobierno Nacional.

Se ha realizado una síntesis del programa expresando en forma gráfica su dinámica, interrelaciones orgánicas, objetivos y metas, y la participación de los recursos humanos de la comunidad.

### **3.7 ESTRATEGIA DE APLICACION DEL MODELO EDUCATIVO.**

La formulación del programa contempla momentos muy importantes para la determinación de etapas que permitan o no la continuidad de la aplicación del plan.

La estrategia general planificada para la iniciación del programa señala los siguientes momentos tácticos:

#### *i) Creación del centro de alfabetización por parte de la comunidad.*

Se considera que la comunidad, al haber dado una respuesta organizada a la propuesta y al trabajo de motivación de los Promotores, debe haber seleccionado a los miembros de la población que asumirán el papel de educadores, lo mismo que a un número suficiente de personas dispuestas a iniciar sus estudios.

La construcción del local o ámbito en el que se van a desarrollar las actividades sería realizada por los mismos alumnos, de acuerdo con la situación económica de la comunidad, pudiendo recibir ayuda del Ministerio de Educación o de otras fuentes en materiales, dinero, etc., para tener listo el local al momento de la iniciación de los cursos.

Desde el punto de vista político, el Centro de Alfabetización y, sobre todo, el Monitor, no deben constituirse en una nueva fuente de poder; toda acción del monitor deberá ser coordinada con el Cabildo, la cooperativa o cualquiera otra forma de poder de la comunidad.

Para efectos de una mayor efectividad del Centro, éste debe tener un horario no restringido para permitir la asistencia de la población según las disponibilidades de la comunidad. Se calcula que el tiempo de trabajo diario es de dos horas.

Por razones psicológicas y pedagógicas se recomienda no utilizar el local de la escuela de la comunidad (si lo hubiera) por los posibles bloqueos que pueden producirse en el aprendizaje de los adultos.

#### *ii) Proceso de formación de cuadros.*

Los cuadros de capacitación de los recursos humanos de la comunidad permitirán la introducción de personal que, junto con las tareas específicas de la educación de adultos, facilite la coordinación de reuniones locales y zonales y permita la relación con estructuras administrativas externas.

La característica esencial de la formación y de las tareas de desarrollo que se espera realicen las comunidades, evita la pérdida de sus características etno-culturales y la distracción de sus tareas habituales (esencialmente agrícolas) mientras se realiza el proceso educativo. Con esto se trata de evitar la "profesionalización", ya que los nuevos instrumentos adquiridos a través de su formación se sumarán a sus actividades cotidianas.

Esta transferencia de poder les permitirá, finalmente, flexibilizar la aplicación del programa en términos de la realidad particular de cada comunidad en aspectos tales como el ritmo, tiempo de clases, contenidos, planificación de actividades conexas, etc.

El apoyo y asesoría del CIEI, mediante el seguimiento de cada cuadro educacional, permitirá un mejoramiento permanente. La discusión horizontal, el intercambio de experiencias y el aporte creativo de los cuadros podrán determinar, en última instancia, el modelo de educador indígena que requiere el país.

En el caso de la educación infantil, la participación de la familia (padres) permitirá la continuidad del aprendizaje escolar y extra-escolar sin generar profundas contradicciones.

La relación padres-maestros permitirá, del mismo modo, el perfeccionamiento de los métodos, contenido y alcances del aprendizaje de los niños para obtener un modelo educativo infantil que corresponda a las necesidades reales que demande la población. **Error! Marcador no definido.**

iii) *Introducción de la población en cada etapa del programa.* Para la fase de alfabetización se recomienda el ingreso de adolescentes de más de 15 años, o adultos analfabetos y semi-analfabetos de lengua materna quichua.

Para la etapa de post-alfabetización se considera lo siguiente.:

- Quichua:

Ingresan los alumnos que terminaron la etapa de alfabetización, cumplidos los requisitos legales que acrediten tal grado de instrucción, y alumnos alfabetizados en castellano después de haber realizado un curso de introducción sobre la escritura quichua.

- Castellano:

Podrán ingresar los alumnos que terminaron el curso de alfabetización y se encuentren cursando la post-alfabetización.

- Quichua-Castellano:

Ingresan todos los alfabetizados que han pasado por las etapas quichua y castellano antes indicadas.

La etapa de educación infantil podrá ser cursada por niños quichua-hablantes de 5 y 6 años de edad.

#### *iv) El programa y su relación con el desarrollo nacional*

Para que el programa funcione de una manera eficiente, se requiere su coordinación y potencialización con los planes de desarrollo aplicados a nivel rural, entendiéndose que la población es el eje fundamental de las actividades de desarrollo y que debe tener en cuenta principios como los siguientes:

- No introducir proyectos aplicados sin que la comunidad haya alcanzado antes cierto grado de organización, análisis y discusión de los problemas, lo cual coincide con la finalización de la etapa de alfabetización.

- Orientar, en la etapa de post-alfabetización global, la realización posterior de proyectos específicos para permitir la utilización y desarrollo de los conocimientos adquiridos.

- La comunidad, a través de sus organizaciones, debe participar en el conocimiento, discusión y planificación de las actividades de dichos proyectos.

- Las relaciones entre la comunidad y el Estado se desarrollarán en el ámbito previsto del Consejo Provincial de Alfabetización, que tiene representantes de las diferentes carteras de gobierno, quienes expresan las políticas definidas por el Consejo Nacional de Alfabetización.

### **3.8 PLAN DE TRABAJO**

Actividades del Proyecto, Lugar, Fecha de inicio y duración

ALFABETIZACION:

Selección de capacitadores,

promotores y monitores      Provincias      8-1-80

modelo      13 meses

Realización de 4 cursos

|                                 |            |           |
|---------------------------------|------------|-----------|
| de 3 meses para formación de    |            |           |
| capacitadores: 64 personas;     |            | 10-1-80   |
| 16 en cada curso                | Quito      | 12 meses  |
| Realización de 4 cursos de      |            |           |
| 4 meses para formación de       |            |           |
| promotores: 96 personas, 24     |            | 10-1-80   |
| en cada curso                   | Quito      | 13 meses  |
| Realización de 8 cursos de 1    |            |           |
| mes para formación de monitores |            |           |
| modelo: 240 personas,           |            |           |
| 40 y 20 alternativamente en     |            | 1-1-81    |
| cada curso                      | Quito      | 13 meses  |
| Realización de 320 cursos       |            |           |
| de 1 mes para monitores:        |            |           |
| 6.400 personas, 20 en cada      |            | 2-1-81    |
| curso                           | Provincias | 26 meses  |
| Realización de 22.500 cur-      | Provincias | 11-1-80   |
| sos de 8 meses para alfabe-     |            | actividad |
| tización de 450.000 perso-      |            | continua  |
| nas, 20 en cada curso           |            |           |
| POST-ALFABETIZACION             |            |           |
| Realización de 4 cursos de 1    |            |           |
| mes para capacitadores de       |            |           |
| enseñanza de español: 64 per-   |            | 10-1-81   |



|  |            |               |
|--|------------|---------------|
| sonas, 16 en cada curso  | Quito      | 4 meses       |
| Realización de 4 cursos de 3 meses para promotores de post-alfabetización: 96 personas, 24 en cada curso                 | Quito      | 11-1-81       |
| Realización de 320 cursos para monitores de post-alfabetización y enseñanza de español: 6.400 personas, 20 en cada curso | Provincias | 11-1-81       |
| Iniciación de la post-alfabetización y enseñanza de español  | Provincias | 26 meses      |
|  |            | 11-1-81       |
|  |            | act. continua |

## EVALUACION

|  |            |               |
|--|------------|---------------|
| Evaluación permanente de los cursos de formación de capacitadores, promotores y monitores modelo | Quito      | 10-1-80       |
| Evaluación permanente de los cursos de formación de monitores de extensión                       | Provincias | 13 meses      |
|  |            | 2-1-81        |
| Evaluación permanente de alfabetización  | Provincias | 26 meses      |
|  |            | 2-1-81        |
|  |            | act. continua |
| Evaluación permanente de   |            |               |

post-alfabetización y ense- 11-1-81  
ñanza de castellano Provincias act. continua

#### PRODUCCION DE MATERIAL

Realización de investigacio-  
nes, redacción, aplicación  
experimental y corrección  
del material didáctico (histo-

ria, geografía, literatura,  
leyes, salud, agricultura, Quito y 1-1-80  
ganadería): 35 folletos. act. continua

#### PUBLICACIONES

Publicación de material  
de alfabetización, post-al- 9-1-80  
fabetización, castellano Quito meses

#### CAPACITACION ADMINISTRATIVA

Realización de un curso  
de capacitación adminis- Quito 2-1-81  
trativa y planificación 2 meses

Organización adinistra-  
tiva, supervisión y evalua-  
ción de la aplicación na- Quito y 3-1-81  
cional del programa Provincias act. continua

#### EXTENSION DEL PROGRAMA

Determinar las necesidades

|                               |            |               |
|-------------------------------|------------|---------------|
| de la alfabetización: educa-  |            |               |
| ción, infraestructura física  |            | 12-1-80       |
| y recursos de las comunidades | Provincias | act. continua |
| Organizar mediante reunio-    |            |               |
| nes la participación de las   |            |               |
| comunidades en la cons-       | Provincias | 12-1-80       |
| trucción de los centros       |            | act. continua |
| Construcción de centros y     | Provincias | 1-1-81        |
| supervisión de la obra        |            | 36 meses      |
| Organización de la entrega    | Quito y    | 1-1-81        |
| de material                   | Provincias | act. continua |

#### EDUCACION INFANTIL

|                                 |            |           |
|---------------------------------|------------|-----------|
| Realizar las investigaciones    |            |           |
| para desarrollar un modelo      |            | 3-1-80    |
| educativo para la población     | Quito      | Actividad |
| infantil quichua                | Provincias | continua  |
| Preparación de material         |            |           |
| educativo, experimentación      |            |           |
| en el campo, corrección y       |            |           |
| educación de material didáctico |            |           |
| para la implementación de un    |            |           |
| modelo educativo apropiado      | Quito y    | 1-1-81    |
| para la población infantil      | Provincias | Actividad |
| quichua                         |            | continua  |

Quito y

#### **4. MARCO INSTITUCIONAL**

4.1 La agencia de implementación del programa de alfabetización quichua es el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) orientado por el Consejo Nacional de Alfabetización (CNA) que está presidido por el Presidente de la República e integrado por los Ministros de Estado y dos representantes de las organizaciones indígenas y campesinas del país.

El MEC participa:

- a nivel nacional:

a través de la Oficina Nacional de Alfabetización (ONA) que cuenta con un director técnico, un coordinador administrativo, un coordinador quichua y cinco promotores también quichuas,

- a nivel provincial:

a través de las direcciones provinciales de educación, integradas por su respectivo director, por promotores y capacitadores provinciales quichuas, de acuerdo con la cantidad de población quichua analfabeta de cada provincia,

- a nivel local:

a través de los promotores zonales y de los monitores de alfabetización de las respectivas comunidades,

El MEC tiene a su cargo la responsabilidad administrativa y financiera del programa según las políticas del Gobierno Nacional. Para apoyar las acciones del Programa a nivel provincial, se han constituido consejos provinciales de alfabetización, que congregan a representantes de instituciones (Ministerio, Iglesias, etc.), que pueden cooperar con obras de desarrollo a nivel provincial.

Las funciones del personal del MEC directamente involucrado en el Programa son las siguientes:

- Director Administrativo Nacional, encargado de los asuntos administrativos y financieros.

- Director Técnico Nacional, responsable de la implementación del programa y de la coordinación general entre las distintas dependencias gubernamentales centrales y provinciales, y de los demás organismos que intervienen en el programa.

- Coordinador Nacional Quichua, responsable de las relaciones con los promotores provinciales y zonales, y con las organizaciones indígenas.

- Promotores Nacionales Quichuas, responsables de las acciones de promoción y reclutamiento de personal a nivel nacional.
- Promotores Provinciales Quichuas, responsables de la determinación de necesidades de cada provincia, de la localización de los centros y del seguimiento general del programa en su respectiva provincia.
- Promotores Zonales Quichuas, en un total de 96 personas, para la realización de tareas de organización y promoción de los centros, coordinación de acciones educativas y de desarrollo a nivel local y provincial, seguimiento y evaluación del programa, son la fuente de información para la corrección, mejoramiento, actualización y preparación de material didáctico, y, en una etapa posterior, actuarán como agentes de desarrollo, según las necesidades y requerimientos expresados por las comunidades.
- Capacitadores Quichuas, con un total de 64 personas, para entrenar progresivamente a 6.400 monitores de alfabetización en el plazo de dos años.
- Monitores quichuas de alfabetización: para alfabetizar a un total aproximado de 450.000 personas en el plazo de cuatro años y realizar tareas educativas de post-alfabetización y enseñanza de español, a partir de octubre de 1981, llegando, hasta fines de 1984, a involucrar en el proceso a un total aproximado de 320.000 neo-alfabetizados.

4.2 Las Organizaciones Indígenas (OI), constituidas a nivel nacional, provincial y local con estatus jurídico, actúan a través de sus representantes elegidos para integrar el Consejo Nacional de Alfabetización y la Oficina Nacional de Alfabetización y a través del personal de alfabetización que conforma los cuadros de promotores, capacitadores y monitores designados por elección y nombrados por el MEC, una vez cumplidos los requerimientos de formación.

Las organizaciones locales (por ejemplo cabildos) tienen la responsabilidad social del funcionamiento de los centros de alfabetización y educación permanente, en coordinación con otras instancias mayores (por ejemplo, federaciones), con los Organismos del Estado y con el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI).

4.3 El CIEI depende financiera y administrativamente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Participa en el programa, a través de un convenio con el MEC y tiene a su cargo la realización de investigaciones para la preparación de material didáctico de alfabetización, post-alfabetización y español, así como para la formación de cuadros educacionales. En una etapa posterior, una vez realizadas las investigaciones del caso, se procederá a realizar cursos experimentales de educación infantil de la población quichua para su generalización.

La PUCE, a su vez, tiene un convenio de asesoramiento técnico con la Universidad de París que le facilita un asesor pedagógico permanente y cuatro comisiones técnicas al año.

Para llevar a cabo sus tareas, el CIEI cuenta con el siguiente personal:

- Un Director General:

para coordinar las actividades de investigación, elaboración de material didáctico y docencia y las acciones inter-institucionales directamente relacionadas con el Programa.

- Un Asesor Pedagógico:

para orientar la aplicación pedagógica, tanto en los materiales que se producen como en la formación de personal del CIEI y de los cuadros de alfabetización.

- Un Asesor Científico:

para orientar las tareas de investigación general y asesorar en las áreas de salud, nutrición y otras de post-alfabetización.

- Un Coordinador de Docencia:

para coordinar la realización de los cursos de formación de cuadros de alfabetización.

- Un Coordinador de Investigaciones:

para coordinar las tareas de investigación de los distintos subproyectos con las actividades de docencia y organización de educación permanente.

- Equipos de docencia, de investigadores, de preparación de material, de evaluación, de difusión y administración: integrados por un 890/o de personal quichua que, a la vez que adquiere capacitación en investigación, docencia y preparación de material didáctico, realiza tareas específicas dentro de cada actividad del CIEI.

Tanto el MEC como el CIEI cuentan con el personal auxiliar necesario para llevar a cabo sus actividades.

#### *4.4 Resumen*

Las relaciones planteadas en el Gráfico No. 3 expresan las definiciones dadas por el Gobierno Nacional, es decir, el reconocimiento de la participación activa de las organizaciones indígenas, y los términos de responsabilidad surgidos de la suscripción del convenio inter-institucional (Convenio MEC-PUCE), mientras

que los destinatarios del Plan de Alfabetización Quichua se expresan a través de sus organizaciones.

La responsabilidad administrativa y financiera es asumida por el MEC. Las organizaciones indígenas participan en la selección del personal para ocupar niveles de responsabilidad en los papeles específicos de coordinación, promoción nacional, provincial y zonas, de capacitación y de alfabetización (monitores). Este personal establece las correspondientes relaciones como expresión política de las comunidades y mantiene una dependencia administrativa, financiera y laboral con el Estado.

El CIEI, por su parte, asume la responsabilidad científica proponiendo criterios de formación de cuadros educacionales, asesorando constantemente en todos los niveles de responsabilidad y diseñando la evaluación permanente del plan aplicado.

**Un curso de matemática como componente de programas de educación de adultos: enunciado de un problema y análisis de un caso**

**Fidel Oteiza**

**I. ANTECEDENTES DEL PROYECTO** ¡Error! Marcador no definido.

**I. 1 PRESENTACION DEL PROBLEMA**

La educación de adultos es una área con deficiencias. En el Tercer Mundo, y en particular en Latinoamérica, los adultos que no tuvieron la oportunidad de ingresar a la escuela -o que desertaron tempranamente de ella- difícilmente ven colmadas sus expectativas al tratar de obtener, tardíamente, los beneficios de la educación.

Esta situación está condicionada por complejos factores de orden cultural, social, económico y político. El analfabetismo, los bajos niveles de escolaridad, las altas tasas de deserción, asociados a los sectores de menores ingresos, son problemas que no encuentran solución en el ámbito puramente educativo. Estas deficiencias, junto a las de nutrición, salud, empleo y habitación, requieren de esfuerzos integrados en los que se complementen la acción política, los análisis económicos y la creación de fuentes de trabajo, junto a los esfuerzos de carácter educativo.

Las necesidades educativas de los adultos que en Latinoamérica no tuvieron acceso a los beneficios de la educación, tienen sus raíces en factores de orden cultural, económico, social y político. Es, por lo tanto, natural que la educación de adultos se haya orientado hacia la búsqueda de alternativas de tipo integral. De este modo, lo educativo pasa a ser una preocupación global que incluye al hombre, a la comunidad y a la sociedad misma.

Esta perspectiva más amplia ha significado una diferente concepción de la educación de adultos como tal, dentro de la cual los problemas deficitarios se consideran, no ya como lo propio que identifica esta modalidad educativa, sino como un elemento en el proceso integral de desarrollo del adulto en la sociedad.

Detecta una necesidad, establecida una posibilidad de acción, es posible un diagnóstico participativo de las necesidades más urgentes, la génesis de alternativas de solución propias de la comunidad y la puesta en práctica de alguna de éstas.

Ahora bien, en el seno de estos programas de desarrollo integrado, encontramos -ineludiblemente- a personas que realizan acciones específicas y hasta humildes: leen un texto, realizan un ejercicio, asisten a una sesión de capacitación, escriben -frecuentemente con dificultad - una respuesta, preguntan, responden. En pocas palabras: realizan aquellas acciones que creen les ayudarán a aprender. Así como la naturaleza de los problemas ha obligado a pensarlos globalmente, con mentalidad integradora, así también la búsqueda de soluciones obliga a acciones específicas en cada una de las áreas deficitarias. Es necesario producir alimentos, construir casas, generar puestos de trabajo y brindar oportunidades de aprendizaje.

Los recursos son escasos, las capacidades son limitadas y el número y la complejidad de los problemas que deben atenderse son enormes, por lo cual los programas de desarrollo difícilmente manejan bien cada una de las acciones que deben emprender. ¿Es posible preparar componentes educativos que atendiendo válida y eficazmente sus objetivos específicos puedan integrarse a programas de desarrollo con propósitos más amplios?

En efecto, entre los problemas que deben atacar estos esfuerzos colectivos de superación, se encuentran los de aprendizaje. La lecto-escritura y la matemática son dos "guardianes feroces" que impiden la entrada de los sectores populares a la cultura académica occidental.

Frente a la necesidad de superar las barreras que representan la lectura y la escritura, se han desarrollado programas de alfabetización y de educación básica. ¿Es posible atacar también la barrera representada por la matemática? ¿Se puede hacer de modo que se tome por una herramienta válida y flexible y, por lo tanto, utilizable en programas de desarrollo que requieren un componente de enseñanza?

A modo de contribución al análisis de la cuestión planteada, se presenta el caso de un programa para el aprendizaje de la matemática elemental. Este programa fue concebido con el propósito de servir de "caja de herramientas" para los adultos que estudian y trabajan simultáneamente. Herramientas adaptables a diversos programas de desarrollo y utilizables total o parcialmente, según los requerimientos de los participantes. Así, por ejemplo, los participantes pueden iniciar su aprendizaje en el nivel que se estime más



adecuado a su experiencia previa y luego realizar cada tarea de aprendizaje en forma secuencial o -dejando de lado aquellas conocidas- pasar a las necesarias para su perfeccionamiento personal o su certificación, dependiendo de los propósitos con que se inició el curso.

Su preparación implicó el desarrollo de una metodología de enseñanza, la explicación de esta metodología a través de un modelo de instrucción, la producción de los instrumentos necesarios para su masificación, así como las evaluaciones formativas y sumativas correspondientes.

Estudios previos han demostrado la efectividad del programa en cuanto al logro de sus objetivos específicos; el presente explora la capacidad del programa para ser adaptado a diversos intentos de desarrollo. La adaptación se realiza en diversos niveles, administrativos unos, operativos otros. Los resultados son alentadores. Queda por estudiarse en profundidad las limitaciones de esta modalidad, a la vez que explicitar en forma operativa las alternativas de uso que permite esta herramienta.

Las experiencias realizadas sobre la base del programa aportan información en términos de aplicaciones realizadas en ambientes de distinto nivel de Normalización, en escuelas nocturnas y empresas agrícolas autogestionarias, por ejemplo; adaptación de participantes con diferentes antecedentes en cuanto a la lectura y escolaridad; aplicaciones en los que la rapidez de aprendizaje es muy diversa (estudiantes seis y siete veces más rápidos que otros) y casos en los que el uso del programa fue hecho con fines de nivelación, comparados con otros en los que obreros adultos quisieron aprender competencias matemáticas específicas para resolver problemas laborales.

## 1.2 PRESENTACION DE UNA PROPUESTA

El Programa de Matemática Básica para Adultos fue preparado con el propósito de generar una herramienta eficaz, flexible y adaptable. De este modo se planteó el propósito de generar un programa para facilitar el aprendizaje de la matemática elemental a adultos que estudian y trabajan y hacerlo de modo que:

- a. Cubra los primeros ocho (8) años de educación básica del sistema formal chileno
- b. Se adecúe a las necesidades y aspiraciones de una población estudiantil adulta, relacionando así educación con trabajo y desarrollo comunitario.
- c. El lenguaje utilizado sea conocido por el participante y relacionado con la realidad que vive.
- d. Su lenguaje sigue de cerca el progreso experimentado por el participante en el proceso de aprendizaje.

e. Facilite al máximo la comunicación de los participantes entre sí y entre los participantes y los educadores que facilitan el proceso.

f. Pueda ser utilizado por programas formales y no formales de educación básica.

g. Pueda servir de base a programas de capacitación de educadores de adultos en servicio, y

h. Genere interés, actitudes positivas y, a la vez, aprendizaje efectivo y eficiente.

El programa fue ensayado con participantes del Sistema Formal de Educación de Adultos de Santiago Urbano (1977 y 1978), con obreros de empresas de autogestión (1978 y 1979), con obreros agrícolas de una comunidad avícola en Calera de Tango<sup>9</sup> (1977 y 1978), con pescadores de cuatro pueblos costeros de Coquimbol, en la IV Región del país (1978 y 1979) y con campesinos que asistían a los cursos del Instituto de Educación Rural en 1978 y 1979.

Los resultados observados mostraron consistentemente aprendizaje de los objetivos matemáticos propuestos, aumento de la capacidad de lectura comprensiva, actitudes positivas hacia el aprendizaje y un cuadro de conductas que implican capacidad de autodirección en el aprendizaje, cooperación, y actitud de independencia y perseverancia en las tareas de aprendizaje.

En la actualidad se prepara la tercera versión del programa, que incluye las correcciones recomendadas a la luz de pruebas en terreno. Se le aplica en tres programas de educación no formal y se planifica su aplicación masiva en programas de educación de adultos en la tercera región del país.

Tanto los objetivos como los estudios que del programa se han realizado, pueden clasificarse en dos categorías: la primera guarda relación con la capacidad del programa de satisfacer sus objetivos propios, a saber: sustentar o apoyar el desarrollo de un determinado esquema de relaciones entre los participantes y el conocimiento, y entre los participante y el o los facilitadores del proceso; facilitar el aprendizaje de la matemática, apoyar el aprendizaje de la lectura comprensiva, contribuir al logro -por parte de los participantes- de la necesaria confianza en su propia capacidad para aprender, y servir de nexo entre el aprendizaje matemático y el mundo del trabajo. La segunda categoría de propósitos está relacionada con la posibilidad de generar un programa de aprendizaje que pueda integrarse a esfuerzos de desarrollo más amplios. Es esta segunda área de interés la que se explora en el presente estudio.

¿De qué modo se adapta el programa de matemática a programas de desarrollo comunitario, o a programas de capacitación agrícola, de post-alfabetización o de capacitación? ¿Cuáles fueron los resultados de las diversas

aplicaciones que se han realizado? ¿Los resultados, en término de los objetivos intrínsecos, se mantienen al modificarse el entorno en que el programa ha sido utilizado?

Para llegar a responder a este conjunto de interrogantes lo haremos en tres pasos:

Primero.- Nos detendremos en la presentación del programa de matemáticas, a través del enunciado de las condiciones y criterios bajo cuya orientación se preparó el material de aprendizaje y de la descripción del programa.

Segundo.- Daremos a conocer los principales resultados alcanzados

y, finalmente,

Tercero.- Nos centramos en el análisis de las experiencias realizadas desde el punto de vista de la adaptación a situaciones específicas.

## **2. EL PROGRAMA DE MATEMATICA BASICA PARA ADULTOS**

### **2.1 CONDICIONES Y CRITERIOS**

Se han señalado los propósitos: un programa efectivo en término de sus objetivos y adaptable. ¿Cuáles serán los criterios de éxito? ¿Cómo se sabrá si se trabaja en la dirección deseada?... A continuación se resumen las condiciones impuestas al programa y los criterios con que fue evaluado.

i) Los objetivos educativos serán el resultado de un estudio de las necesidades de adultos que trabajan y estudian simultáneamente. En un primer momento se respondió a las necesidades de los alumnos de las escuelas nocturnas. Estos objetivos se fueron incrementando en cada una de las aplicaciones del programa.

ii) La metodología de enseñanza responderá a los siguientes criterios:

a. Asegurar las condiciones administrativo-técnicas que permitan al alumno aprender a su propio ritmo.

b. Asegurar un número de respuestas dadas por el alumno significativamente superior (1%) al número de respuestas dadas por el alumno en situaciones de enseñanza-aprendizaje que sirvan de control.

c. Asegurar un feed-back inmediato a las respuestas aludidas en el punto dos.

d. Facilitar la creación de "situaciones cooperativas" entendidas como aquellas en las que cada estudiante percibe que puede alcanzar su objetivo si aquellos con quienes está relacionado alcanzan el suyo.

- c. Facilitar la existencia de una atmósfera de trabajo en la que el tono afectivo se pueda calificar de "positivo" mediante un instrumento como el de Flanders.
  - f. Mantener informados, tanto al maestro como al alumno, del propósito de las actividades educacionales y de su relación con otras del mismo género, y también con otras actividades alternativas.
  - g. Facilitar al alumno el acceso a fuentes de información distintas al profesor.
  - h. Facilitar la producción de material de enseñanza en el que las motivaciones externas (calificaciones, reglamentos disciplinarios, acciones del maestro...) sean mantenidas en un nivel mínimo.
  - i. Adoptar un sistema de evaluación que ayude a diagnosticar dificultades específicas y a ubicar al alumno en el nivel adecuado para su capacidad y desarrollo.
  - j. Disponer de "material remediar" en puntos escogidos con base en pruebas empíricas que muestren su necesidad.
  - k. Ofrecer alternativas de instrucción y permitir opciones realizadas por el que aprende.
  - l. Poder adaptarse a diferentes condiciones administrativas sin perder su flexibilidad.
  - m. Asegurar la optimización de los materiales resultantes.
- iii) Las características técnico-administrativas del programa serán tales que permitan su aplicación y/o adaptación a una amplia gama de situaciones educacionales, entre las que se incluyan programas de desarrollo comunitario-rural o urbano que requieran de una componente educacional.

Desde el punto de vista operativo, esto comprende que las diversas aplicaciones del programa deberán ser consistentes en términos de los resultados, medidos en cuanto a: logro de objetivos, aprendizaje de lectura, actitudes generales y satisfacción de los usuarios.

Este conjunto de criterios sirvió de marco orientador al proceso de producción del programa, así como al proceso de evaluación al que fue sometido.

## **2.2 UN PRODUCTO: EL PROGRAMA DE MATEMATICA PARA ADULTOS**

Con el propósito de iniciar el análisis propuesto, se incluye, a continuación, una descripción del programa de matemática. La descripción enfatiza aquellas características que garantizan su flexibilidad y adaptabilidad.

En una primera aproximación se le puede caracterizar del modo siguiente: es un curso que satisface los requerimientos habituales de los programas de educación básica para adultos. Los objetivos fueron seleccionados estudiando los programas de enseñanza de adultos y las recomendaciones de diversas autoridades educacionales latinoamericanas, analizando -junto a maestros y participantes- la realidad de la enseñanza de adultos en las escuelas nocturnas; estudiando los programas del Instituto de Educación Rural y evaluando los resultados obtenidos por estudiantes de los tres niveles que conforman el plan de educación de adultos en Chile. Por último, los objetivos de más alto nivel han sido sugeridos por los participantes o usuarios del programa; en efecto, cada aplicación del curso ha permitido generar nuevos materiales destinados a responder a las necesidades de los grupos que los han solicitado.

Estos objetivos cubren aspectos elementales y operatorios de:

- a) Numeración.
- b) Las cuatro operaciones elementales.
- c) Resolución de problemas verbales.
- d) Fracciones.
- e) Proporciones y tanto por ciento.
- f) Nociones de geometría y de medición y
- g) Diversos aspectos relacionados con la lectura y confección de presupuestos, junto a algunos aspectos contables.

La metodología de enseñanza puede caracterizarse del modo siguiente:

- a) Está centrada en la resolución de problemas.
- b) Pone su énfasis en la operatoria, sin dejar de lado los fundamentos que la sustentan.
- c) Utiliza -en la medida de lo posible- estrategias basadas en el "descubrimiento guiado".
- d) Hace uso de un lenguaje simple, pero moderno. La inclusión de cierto lenguaje conjuntista fue considerado como una forma de facilitar la continuación de estudios de nivel medio para aquellos estudiantes que tengan la oportunidad de hacerlo y
- e) Posee, además, las características de los sistemas modulares de autoaprendizaje: entradas diferenciadas según condiciones del estudiante,

evaluación formativa y sumativa referida a objetivos específicos explícitos, actividad permanente de los participantes, actividades remediales según requerimientos del aprendizaje y amplias oportunidades para el trabajo cooperativo.

En cuanto a su organización curricular, el programa fue organizado utilizando objetivos específicos que a su vez fueron ordenados en una matriz. Las "líneas" o conjuntos de objetivos secuenciados verticalmente, dan cuenta de las prelacións: objetivos relacionados según su capacidad para aumentar las probabilidades del logro de otros.

La organización curricular antes descrita sirvió de base para generar un sistema modular de enseñanza. Los objetivos fueron tratados en 279 folletos de autoinstrucción que tienen entre sí las relaciones que se desprenden de la matriz graficada en la figura No.3 Además de estos materiales de instrucción se desarrolló un conjunto de instrumentos de evaluación que permiten: **¡Error! Marcador no definido.**

- a) determinar el punto del programa, en el que le conviene iniciar su estudio a cada participante;
- b) permitir que cada participante autoevalúe formativamente su progreso y
- c) evaluar sumativamente los logros en términos de aprendizaje.

Esta organización resultó especialmente útil para adaptar el programa en cada una de las aplicaciones de las que ha sido objeto. Permitted seleccionar los materiales que mejor se adaptarán a cada grupo y, además agregar aquellos que siendo necesario aún no estaban disponibles.

El lenguaje que se empleó fue objeto de especial cuidado, utilizándose fórmulas simples y adaptadas a participantes recientemente alfabetizados en los primeros "tramos" y un lenguaje progresivamente más completo y complejo a medida que se avanzó a los niveles más altos de la matriz.

Los ejemplos utilizados en las aplicaciones o problemas fueron obtenidos del trabajo, tanto urbano como rural y de la vida cotidiana. Los "tramos" superiores contienen problemas de contabilidad y presupuestos que surgieron de las experiencias realizadas en el Instituto de Educación Rural.

Para facilitar el proceso de aprendizaje e independizarlo al máximo, se generó un conjunto de guías o "mapas" -en el lenguaje del programas- que permiten al estudiante conocer su ubicación en el conjunto, y las alternativas de aprendizaje de las que dispone para continuar.

El conjunto de estos materiales representan un "Currículum mínimo". La adaptación a cada situación implica la selección de algunos y la incorporación de otros especialmente diseñados. Mediante este procedimiento se completa

la "caja de herramientas", haciendo que los nuevos usuarios dispongan de un material más completo y variado. Se da también la posibilidad de crear materiales haciendo más creativa la participación de los facilitadores.

### **3. EVALUACION Y RESULTADOS DEL PROGRAMA**

El programa fue evaluado sobre la base de aplicaciones de cuatro a ocho meses de duración entre los años 1977 y 1979. Los participantes fueron estudiantes de escuelas nocturnas para adultos, obreros y campesinos de cooperativas industriales y/o agrícolas y pescadores y campesinos.

La información proveniente de las diversas experiencias fue consistente y permitió concluir que el programa es altamente positivo. Examinaremos esta información.

#### **3.1 APRENDIZAJE MATEMATICO**

1o. En los casos en que se utilizaron grupos control, no se detectaron diferencias en las condiciones de entrada. Esto es, los grupos experimentales y los control fueron comparables.

2o. Tanto los grupos experimentales como los control mostraron progresos en el aprendizaje matemático.

3o. Los resultados obtenidos por los participantes de los grupos experimentales fueron más altos y menos dispersos que los obtenidos por los correspondientes a grupos control.

4o. Considerados todos los ensayos de cuatro o más meses, se puede asegurar que:

a) El 82% de los participantes alcanzó el 100% de los objetivos del primer nivel en cuatro meses.

b) El 92% de los participantes alcanzó el 80% de los objetivos del primer nivel en igual tiempo.

Es interesante hacer notar que, en el mismo período de tiempo, el 21% de los participantes logró completar el 2º nivel y que un 3.8% completó los requerimientos del tercer nivel.

#### **3.2 LECTURA**

Los materiales que usan los estudiantes son escritos. Para seguir las instrucciones, para recibir información, para saber si sus respuestas son correctas, etc. el participante debe leer. Fueron los propios maestros los que señalaron, en las fases iniciales de trabajo de ensayo, que los materiales de matemática apoyaban el aprendizaje de la lectura. Para estudiar este efecto

se desarrolló una prueba de lectura comprensiva y se le utilizó en dos de las experiencias más completas para medir los posibles efectos del programa en el aprendizaje de la lectura. En ambos ensayos se observó un avance en "lectura comprensiva", concluyéndose que el programa puede apoyar el aprendizaje de la lectura.

### 3.3 ACTITUDES

Las actitudes de los participantes hacia la matemática y hacia la situación de enseñanza fue determinada como "positiva y alta" antes, durante y después de la aplicación del programa. Estos resultados fueron semejantes en los grupos control.

Tentativamente se concluyó que los participantes adultos -de la población atendida- poseen una actitud positiva hacia la matemática. Paralelamente se observó que tanto los inventarios de opinión como los registros de "comentarios espontáneos" muestran una actitud positiva hacia la metodología de aprendizaje suministrada. Mediante observación directa se determinó la existencia de una alta congruencia entre las conductas observadas y esperadas.

### 3.4 FLEXIBILIDAD

Un supuesto importante del programa lo constituye la flexibilidad, tanto interna o de aula, como externa o administrativa. Las acciones internas, de aula, mostraron gran adaptabilidad a los ritmos, condiciones iniciales y requerimientos de enseñanza remediar. Desde el punto de vista de la flexibilidad o adaptabilidad externa o administrativa, el hecho de haberse aplicado el programa en condiciones exitosas en escuelas del sistema formal, en programas cooperativos tales como una granja avícola, una cooperativa de pescadores y en empresas de autogestión, teniendo, cada una de estas situaciones, objetivos terminales diferentes y condiciones socio-económicas diversas, habla claro de la capacidad del programa para atender necesidades varias.

### 3.5 LIMITACIONES DEL PROGRAMA

De la información obtenida mediante las diversas experiencias a que ha sido sometido el programa, surgen algunos puntos en los cuales no se alcanzaron las perspectivas propuestas por el equipo investigador en la medida deseada, o bien, algunos aspectos relativos a la implantación, los cuales deben ser objeto de nuevos planteos o reconsideraciones.

A nivel de experimentación, las diversas aplicaciones del programa muestran algunos aspectos no conseguidos totalmente:

i) *Integración grupal*. Las evidencias muestran que la integración grupal no se dio del modo esperado. Aunque se observó una mayor capacidad para



relacionarse entre los miembros de los grupos de trabajo y algunos lograron transferir, de algún modo, al ámbito laboral lo aprendido en la situación enseñanza-aprendizaje, no se observó la constitución de grupos permanentes. Fue frecuente observar conductas cooperativas: el que sabe leer ayudando al que tiene problemas o la consulta a los estudiantes más avanzados.

2) *La deserción.* Es un mal endémico en los programas de adultos.

En la aplicación del programa en las escuelas del sector formal fue difícil calcular la deserción. Las escuelas de adultos, para subsistir, mantienen la lista de los estudiantes a lo largo del año escolar. Esto hace que la deserción sea una variable difícil de medir, pero, recurriendo a la medición directa, se pudo observar un mayor coeficiente de retención en todos los cursos en donde fue aplicado.

En síntesis, se desarrolló y evaluó un programa para la enseñanza de la matemática elemental para adultos. Los ensayos llevados a cabo con adultos del sector urbano y rural mostraron:

- . los participantes logran los objetivos de aprendizaje propuestos.
- . comparados con los respectivos grupos control, logran en menor tiempo, un mayor número de objetivos matemáticos.
- . el uso del programa produce un aumento de la capacidad de lectura comprensiva.
- . modifica los patrones de conducta en el aula, y esta modificación es congruente con el esquema buscado.
- . facilita la cooperación y el intercambio entre participantes y genera actitudes positivas hacia la matemática y el aprendizaje.
- . es flexible y disminuye los índices de deserción.

#### **4. ANALISIS DE LAS EXPERIENCIAS REALIZADAS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA ADAPTACION A SITUACIONES ESPECIFICAS**

El aprendizaje de la matemática es sólo un componente que puede estar presente en determinados programas de desarrollo. ¿Cómo se adaptó el programa de matemática a las diversas condiciones en las que fue utilizado? ¿En qué difirieron estas experiencias? ¿Qué efectos tuvo el paso de lo formal a lo no formal en el logro de los objetivos del programa?

El análisis de estos aspectos tiene severas limitaciones. En la práctica, las diversas aplicaciones del material han sido el resultado de circunstancias totalmente fuera del control de los investigadores y no existió en ellas el

propósito deliberado de estudiar las cuestiones planteadas. Por lo tanto se trata ahora de utilizar las experiencias para documentar el problema. De aquí que el análisis que sigue sea cualitativo y eminentemente exploratorio.

Con el fin de fijar ideas, considérense situaciones como la siguiente: un instituto universitario dedicado a la investigación y al desarrollo social, inició un "programa de desarrollo comunitario" en pequeñas comunidades rurales. Estas comunidades tienen entre 500 y 1.800 habitantes cada una; distan entre sí 10 Km. o más; las más distantes se encuentran a 28 Km.; sus habitantes se dedican a labores agrícolas de subsistencia -hortaliza - y a la producción avícola. Una de las actividades resultantes de la acción del referido programa, fue la utilización de una antigua (8 años) empresa autogestionada dedicada a la producción y comercialización de aves de corral, para generar cuatro entidades similares en otras cuatro comunidades. En la planificación de sus actividades, los responsables de estas empresas iniciaron un programa de capacitación en el que se generaron requerimientos de aprendizaje matemático.

"No tendremos autogestión si no podemos administrarnos; no nos administraremos si no sabemos contabilidad y aritmética financiera", "tenemos que poder leer un balance"; "tengo que poder hacer un presupuesto". El análisis de esta cuestión levantó otras aspiraciones: "aquí tenemos muchos que no tenemos ni el certificado de básica"; "si hay un programa de educación, quiero aprender a leer".

Como resultado, un grupo de 87 comuneros pertenecientes a cinco comunidades diferentes manifestó interés por aprender tópicos matemáticos específicos relacionados con contabilidad, control de calidad y finanzas. Un segundo grupo de 38 comuneros, en el que se incluyeron familiares de los obreros, solicitó prepararse para rendir los exámenes de "nivelación básica". Un estudio posterior reveló datos como los siguientes:

- Niveles de escolaridad muy variados: 5% con 5 o más años de escolaridad, 33% con 3 años y 37% con menos de 3 años de escolaridad.
- Edades: fluctuaron entre los 16 y los 47 años.
- Sexo: predominantemente masculino (78%); hubo, sin embargo, 27 mujeres.
- Tiempo sin asistir a la escuela: entre 2 y 21 años.
- Lectura: 20% de los participantes demostró ser analfabeto funcional.
- Matemática: los resultados de una evaluación mostraron una notable dispersión; participantes con dificultades en el manejo de la numeración y participantes con un buen dominio de las cuatro operaciones.

¿Cómo organizar un programa que responda a la situación?

Es fácil percibir que en un caso como el planteado, la matemática es una componente de un programa de mayor cobertura. Los objetivos educativos están aquí supeditados a objetivos de producción o de promoción personal. Es también fácil señalar que la oferta educativa debe ajustarse a las necesidades, recursos, posibilidades y experiencias de los participantes; lo difícil es lograr ese ajuste.

De acuerdo con la experiencia, las siguientes son las dimensiones en las que hubo que ajustar el programa para responder a diversas situaciones como la descrita.

i) *Propósitos*: El programa ha sido solicitado con dos tipos de propósitos:

a) con el objeto de alcanzar determinados conocimientos o destrezas: preparar un presupuesto, leer un plano, aplicar determinadas fórmulas, etc. y

b) para aprobar exámenes de educación general básica.

En el primer caso se generaron programas breves y específicos; en el segundo se requirió el uso de casi todo el material; en todo caso esta primera distinción es determinante en el tipo de trabajo realizado.

ii) *Ubicación*: han existido dos niveles:

a) urbano y

b) rural.

Para atender ambas situaciones el material refleja problemas y datos provenientes de la pequeña industria, de algunos sectores de servicio y de la vida rural. En el nivel urbano se distinguen las escuelas para adultos de la nivelación básica en servicio. En conjunto el material se ajustó a ambas situaciones, notándose una actividad más independiente, más responsable y más regular en las empresas autogestionarias dedicadas a faenas agrícolas y a faenas industriales. En estas experiencias predominaron los adultos obreros que demostraron mayor disciplina de estudio y mayor constancia.

iii) *Experiencia de los participantes*: este fue un factor determinante en cuanto a la forma de trabajo, la efectividad del aprendizaje y la capacidad de autodidaxia en la experiencia. Los factores determinantes fueron:

a) experiencia laboral,

b) escolaridad previa y

c) años fuera de la escuela o lejos de un aprendizaje sistemático.

A mayor experiencia laboral, los grupos demostraron mayor capacidad para autoadministrar el programa. La escolaridad previa y el tiempo pasado sin ejercitar el aprendizaje escolar determinaron, en gran medida, el punto de entrada al programa. Este factor estuvo relacionado también con la velocidad de aprendizaje.

iv) *Características demostradas al inicio del programa:* se detectaron cinco características que influyen en la administración del proceso y condicionan el tiempo de dedicación requerido por el participante. Entre las características observables a la entrada del curso destacan:

- a) capacidad de lectura comprensiva,
- b) conocimientos matemáticos previos,
- c) motivación para el estudio o actitud hacia la matemática,
- d) confianza en sí mismo en relación con la capacidad para aprender y,
- e) rapidez de aprendizaje .

Tanto la capacidad de lectura como los conocimientos previos fueron determinantes en la ubicación de los estudiantes al inicio del programa. Las actitudes y motivaciones fueron positivas y altas desde el comienzo, en cada una de las aplicaciones. Están en preparación investigaciones para llevarse a cabo el próximo año, acerca de los efectos de los niveles de lectura y de matemática al inicio del programa; se preparan también estudios acerca de la confianza en sí mismo y de la rapidez de aprendizaje, en ambos aspectos.

En general, el programa pudo adaptarse a adultos recientemente alfabetizados y a adultos que manejan la lectura con relativa soltura, no hubo problemas con las "entradas" diferentes ni con las diferencias de rapidez. Este informe muestra caminos individuales; los datos indicaron que hubo estudiantes seis y hasta siete veces más rápidos que los más lentos. Estos resultados hacen pensar en la presión que una clase colectiva pone en participantes de ambos extremos.

v) *Facilitadores:* en las experiencias realizadas participaron distintos tipos de facilitadores:

- a) educadores de adultos,
- b) profesores con formación de normalista,
- e) estudiantes universitarios y
- d) monitores-participantes.

Los distintos facilitadores crearon diferentes niveles de comunicación y de confianza. No hubo diferencias en los resultados, pero sí en la atmósfera de trabajo. Profesores imaginativos y participativos lograron pronto que los propios alumnos tuvieran responsabilidad en el proceso; los profesores más autoritarios dificultaron esta actitud, a pesar de que la naturaleza misma del material terminó creando las condiciones para la administración. El programa puede funcionar con buenos niveles de logro sin una capacitación especial (se utilizaron tres medias jornadas para que el facilitador conociese el material); se estimó útil generar, en el futuro, un programa de perfeccionamiento en servicio que aproveche la experiencia para mejorar la capacidad técnica de los facilitadores.

vi) *Tipo de organización educativa.*- situaciones formales y situaciones no formales. El que un programa de enseñanza debe adaptarse a las condiciones, expectativas, motivaciones, características y necesidades del participante es una afirmación conocida; la experiencia muestra, sin embargo, que suele ser una afirmación vacía o de contenido dificultoso y oneroso.

Las aplicaciones del programa a situaciones de enseñanza formal: escuelas, instituto de educación rural, y de enseñanza no formal; desarrollo comunitario rural y empresas autogestionarias, permitió afirmar lo siguiente:

a) Los resultados -en términos de objetivos logrados en matemática y lectura, costos, tiempo de dedicación y patrón conductual observado- son similares.

b) Los participantes en el programa mostraron mayor autonomía y responsabilidad en las situaciones no formales, en particular en aquellas asociadas a empresas autogestionarias. En esta observación se confunde el factor edad y experiencia laboral; en efecto, los participantes de las experiencias de carácter no formal fueron de mayor edad y con mayor experiencia laboral

que los de las situaciones formales, en las que hubo muchos jóvenes adultos (16-18 años), con poca o ninguna experiencia laboral. **¡Error! Marcador no definido.**

c) Se detectó un conjunto de factores que tienen incidencia en la aplicación del programa y que -simultáneamente- pudieron ser considerados directa o indirectamente por los administradores del proceso. La Tabla 1 resume estos factores con una breve indicación de los niveles considerados en cada factor.

TABLA No. 1 -. Factores tenidos en cuenta en la adaptación del Programa de Matemática Básica a situaciones específicas.(ver libro).

## 5. CONCLUSION

"Dadnos las herramientas, Nosotros haremos el resto".

En síntesis, la variabilidad en las aplicaciones del programa dejó un conjunto de experiencias interesantes en términos de la capacidad para adaptar una oferta educativa a circunstancias específicas.

El punto de partida de este análisis fue la búsqueda de información acerca de la posibilidad de adaptar, a modo de componente, un programa de enseñanza a diversos esfuerzos de desarrollo. Para estos efectos se utilizó la experiencia lograda a través de las aplicaciones del programa de matemática para adultos.

Las condiciones de este análisis son:

- El programa respondió, en términos del apoyo que brindó para el aprendizaje, en situaciones autogestionarias y en el Instituto de Educación Rural.
- Los resultados obtenidos en todas las experiencias fueron positivos en términos de:
  - a) las relaciones, establecidas entre los participantes del programa,
  - b) los aprendizajes en matemática,
  - c) los aprendizajes en lectura y
  - d) un conjunto de indicadores de tipo afectivo.
- Se detectó e individualizó un conjunto de doce factores que tienen importancia en la adaptación del programa de matemática a comunidades y/o participantes específicos.
- Se observó la necesidad de continuar el análisis con el fin de determinar con exactitud las limitaciones o el campo de aplicación del programa.
- Se estimó necesario profundizar los estudios relacionados con la "percepción de sí mismo", "la rapidez de aprendizaje" y otros factores de orden afectivo que influyen en las actitudes y motivaciones de los participantes.
- Por último, se estimó necesario desarrollar, a partir de la experiencia lograda, un modelo de programa que elimine las buenas técnicas que el presente ofrece; así, por ejemplo, se logrará una disminución progresiva del apoyo con el objeto de facilitar la autodidaxia y la autodirección.

## **PLAN NACIONAL DE ALFABETIZACION PARA EL SECTOR RURAL**

**Juan B. Guedez**

### **I. ORIGEN Y ELABORACION DEL PROYECTO**

Al cumplirse el día 4 de marzo de 1980 veinte años de promulgada la Ley de Reforma Agraria en el país, se hizo una evaluación del proceso y, de acuerdo con la Oficina Central de Estadística e Informática de la Presidencia de la República, se encontró que la tasa de analfabetismo en el sector rural para 1979 es de un 37% sobre una población total rural de 3.279.584. Lo anterior amerita una acción inmediata, masiva y permanente por parte de los organismos responsables de la alfabetización en el medio rural, para incorporar a esta población a los programas integrales de desarrollo que llevan adelante las instituciones de Reforma Agraria en el país.

La acción alfabetizadora en el sector rural debe conducir en corto y mediano plazo a la formación y capacitación de recursos humanos que participen eficazmente en la promoción y desarrollo del sector. Partiendo de la concepción integral del hombre y del papel de la educación como agente de cambio, se buscó la realización de un Plan Nacional de Alfabetización que involucro a todos los organismos con injerencia en el sector rural, los que operarán en la forma siguiente: el Ministerio de Educación, como organismo rector de la política educativa; el Ministerio de Agricultura y Cría, el Instituto Agrario Nacional y el Instituto de Capacitación Agrícola, como organismos responsables de la ejecución del plan; además, participarán otras instituciones de apoyo que también desarrollen acciones en el medio rural.

La política actual se traducirá en planificación y operatividad interinstitucional e interdisciplinaria para una optimización de esfuerzos.

La propuesta inicial partió del Instituto Agrario Nacional (I.A.N.), como órgano responsable del proceso de Reforma Agraria y fue presentada al Ministerio de Educación.

El Instituto Agrario Nacional (I.A.N.), en varias oportunidades ha iniciado programas de alfabetización en regiones del país, después de realizar investigaciones y de preparar materiales didácticos de acuerdo a los intereses del hombre del campo venezolano. La novedad de esta propuesta es que se presentó como un plan de alfabetización que involucraba a instituciones públicas y privadas y que se fija en el plan; la participación de las distintas instituciones; -las metas de atención de acuerdo a los porcentajes de analfabetismo de cada región; los facilitadores o monitores que trabajarían - algunos contratados y otros como voluntarios; demostradoras del hogar, peritos agrícolas, ingenieros agrónomos, sociólogos y otros.

Al ser presentado el documento al Ministerio de Educación, se llevó al seno de la Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Rural, creada por resolución No.260 del 30 de diciembre de 1976. Esta Comisión, formada por representantes del Ministerio de Agricultura y Cría, Instituto de Capacitación Agrícola, Instituto Agrario Nacional y el Ministerio de Educación -Dirección de Educación de Adultos- después de estudiar la propuesta, procedió a formular un Plan Nacional de Alfabetización para el Sector Rural.

Las etapas de programación, divulgación, ejecución y evaluación se han cumplido satisfactoriamente. La programación fue preparada por la Comisión Nacional y se discutió a niveles regionales en las Comisiones Zonales que se nombran en todas las 23 capitales de las entidades federales y se adaptaron a las distintas zonas de trabajo. La divulgación se ha hecho a través de cuñas radiales preparadas por el Instituto Agrario Nacional, que se pasan fundamentalmente en los programas matutinos dedicados al sector campesino y también en horas vespertinas. La ejecución se realiza afrontando problemas de suministro de materiales didácticos, algunas veces por tropiezos administrativos o incumplimiento de las empresas editoras. Con relación a la evaluación, la misma se ha venido realizando trimestralmente y se ha tratado de que no sea un proceso que mida cuantitativamente una acción, sino cualitativamente el producto terminado y el trabajo realizado por los facilitadores o monitores.

El plan de Alfabetización es de cobertura nacional y se ubica fundamentalmente en los asentamientos campesinos, sector objeto del proceso de Reforma Agraria. En atención a la confirmación estructural venezolana y a pesar de los esfuerzos del Estado por enfrentar la problemática educativa del país, aún se mantiene un alto índice de analfabetismo.

Las proyecciones elaboradas por los organismos censales del Estado con base en el Censo de 1971, situaron la cifra de analfabetismo en un 39%. Es a esta población a la que se quiere llegar. Sus características son:

- no sabe leer ni escribir,
- maneja elementos aritméticos en forma empírica,
- tiene limitada la transmisión escrita de sus valores culturales,
- recibe con dificultad nuevos elementos culturales, científicos, políticos y tecnológicos,
- tiene limitada participación en el proceso de desarrollo económico-social, aumentando su grado de marginalidad y
- tiene restringida su capacidad de análisis crítico.

Generalmente las organizaciones campesinas solicitan centros de alfabetización para sus miembros y, a nivel nacional, existe un organismo llamado Fundación para la Cultura Campesina (FUNDACAM) que insiste en el mejoramiento de los niveles educativos del campesinado.

## 2. PROPOSITOS DEL PLAN DE ALFABETIZACION

### GENERAL



Lograr la incorporación del campesino al desarrollo del país, a través de la acción alfabetizadora, en función de la capacitación rural integral que le permita mejorar su nivel de vida y su participación más efectiva en el proceso productivo, mediante la concertación de esfuerzos de los organismos involucrados en el desarrollo del sector rural.

## ESPECIFICOS

Reducir en forma progresiva el índice de analfabetismo en el sector rural; facilitar la adquisición de nuevas técnicas que permitan al campesino una participación más efectiva en el proceso productivo y contribuir a mejorar su nivel de vida a través de su participación en programas de salud, vivienda, educación y conservación de los recursos naturales renovables.

Estos objetivos se determinaron a través de las investigaciones de base realizadas por los Institutos Agrario Nacional y Capacitación Agrícola y por los aportes de otros organismos, como el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Central de Venezuela -CENDES- "Seminario de Planificación Integral de Asentamientos Campesinos" -Caracas, 1976 "Inventario Nacional de Tierras y Beneficiarios de la Reforma Agraria, Instituto Agrario Nacional, Caracas, Marzo 1976.

### 3.2 DEFINICION DE LA METODOLOGIA EDUCATIVA; **Error! Marcador no definido.**

En el Plan de Alfabetización para el Sector Rural se utilizará el "Método de Alfabetización y Educación Básica". Este método está contenido en cuatro folletos: cartilla, cuadernos Escribo y Aprendo, Juego y Aprendo I y Juego y Aprendo II.

La cartilla consta de setenta lecciones distribuidas en tres partes.

La primera parte serie "Naturaleza y Cultura" tiene como objetivo motivar al participante a través de sesiones de discusión, con láminas preparadas para este objeto. Se busca que, mediante la participación, los adultos valoricen sus múltiples experiencias y descubran que aún siendo analfabetos son "hacedores" de cultura. Luego se incorporan al proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

La segunda parte consiste en la presentación de palabras base, cuyo objetivo es orientar la discusión sobre aspectos vivenciales del campesino y enseñarle a leer y escribir.

Los aspectos vivenciales que se discuten generalmente son problemas del asentamiento, de los cultivos o de la región. Se seleccionan por el énfasis que se ponga en la discusión y por la prioridad que le dé el grupo de participantes. En cada asentamiento campesino se discuten problemas distintos, y, por ende, diferentes en todo el país.

La tercera parte presenta palabras de refuerzo. Contiene números y cálculos, organizaciones económicas, campesinas y aspectos culturales. Su objetivo es lograr el manejo de operaciones aritméticas e incentivar el rescate de los valores culturales de la comunidad. Es sabido que el adulto calcula de manera empírica y es necesario que aprenda a realizar estas operaciones científicamente para solicitar créditos, llevar rigurosamente sus cuentas de Debe y Haber, los costos de los productos, de los insumos que utiliza, etc. El aprendizaje de la aritmética se liga con la alfabetización como un componente más y, algunas veces como prioridad, porque los participantes manifiestan que ellos lo que quieren es aprender a "sacar cuentas".

La actividad de rescate cultural es de prioridad nacional, ya que muchas de las tradiciones y costumbres se han ido perdiendo por diversas razones, y se rechaza a través de ese contacto directo con el adultos que, por cultura oral, nos manifiesta muchas cosas que por años se han ido desechando. Es muy importante insistir en este aspecto para volver a revivir diversiones, música, comidas típicas, mitos, tradiciones, costumbres, cuentos y refranes.

El cuaderno "Escribo y Aprendo" es un complemento directo para ejercitar la escritura. Es de uso simultáneo con la cartilla.

En el proceso metodológico, el elemento fundamental que va a permitir su implantación es el diálogo. El proporcionará la participación y discusión de situaciones vivenciales que conducen al alfabetizando a efectuar un análisis de su problemática, a buscar soluciones, es decir, a crear y transformar la realidad participando en su propio proceso de desarrollo. Para lograr el diálogo, el proceso de alfabetización se organiza en unidades que contemplan los siguientes pasos:

El primer paso consiste en la presentación de una lámina que refleja una realidad del campesino en forma problematizadora. El participante inicia un proceso de descripción de la misma, identifica, analiza y plantea soluciones, en función del objetivo propuesto para cada lección. Los objetivos son informativo-formativos, ya que, a través de la información, el participante toma conciencia de sus problemas y puede plantearse soluciones para mejorar su hacer cotidiano. Como ejemplo podría darse la solicitud de un crédito para cultivar caña de azúcar: ¿qué organismo lo otorga? ¿dónde está ubicado? ¿qué debe hacerse? ¿cómo llenar la planilla? ¿qué recaudos solicitan? Estas y cualesquiera otra interrogante deben informarse y preparar a los adultos para que estén en capacidad de utilizar más y mejor los servicios de los distintos organismos destinados al proceso de reforma agraria o de los otros de servicio social, recreativo, etc.

En el segundo paso se inicia el proceso de lectura y escritura. Cada ilustración está acompañada de una oración -síntesis referida al objetivo específico de la lección. Se destaca la palabra base, comenzando así el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. La palabra base es desglosada en sonidos silábicos, iniciándose el proceso de análisis-síntesis que

los conduce al manejo fonético de las vocales y las familias de sonidos, hasta llegar al abecedario. Simultáneamente se practica la escritura de los fonemas en el cuaderno "Escribo y Aprendo", donde hay ejercicios para cada lección de la cartilla.

En el tercer paso se utilizan los folletos "Juego y Aprendo" I y II, para realizar las actividades lúdicas y de entrenamiento para reforzar la lectura, la escritura, aritmética y simultáneamente se le inculca la necesidad de conocer y rescatar los valores culturales de su comunidad, propiciando la formación de Centros Vivenciales. Este es un centro de trabajo en el que se apoya el alfabetizador para impulsar y canalizar otras expectativas educacionales, vinculadas con la problemática existencias del grupo campesino y otras manifestaciones artísticas como expresión de la preocupación por el rescate cultural. Este Centro Vivencial de Trabajo se forma con el mismo grupo de participantes, organizados por áreas de interés social-económico y deportivo.

### **3.3 ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y ADMINISTRATIVOS**

La Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Rural juega un papel muy importante en la organización y administración del plan, aunque existe autonomía en la participación de las cuatro instituciones que llevan a cabo el trabajo de alfabetización en cuanto a ubicación, nombramiento y pago de personal; la supervisión y evaluación del proceso corresponde, principalmente, al Ministerio de Educación, por ser el órgano rector de la política educativa en el país.

Como en cada capital de entidad federal funciona una Comisión Zonal de Alfabetización para el Sector Rural, ésta es responsable, conjuntamente con las autoridades educativas, de la buena marcha del plan. Además existe un compromiso institucional a todos los niveles: a nivel estatal existen comisiones zonales y a nivel local se encuentran los grupos operativos integrados por supervisores y alfabetizadores.

El Plan está inmerso dentro de un proceso de planificación quinquenal y tiene vigencia desde Enero de 1980 hasta Diciembre de 1984. Cubre las etapas tradicionales de la planificación y la evaluación es continua, aunque al final del año se evalúa globalmente y se obtienen otros indicadores para la replanificación.

Este Plan se fundamenta legalmente en la Constitución Nacional, la Ley de Educación y sus Reglamentos, el Decreto No.208 de fecha 29-11-69, la Resolución 260 de fecha 30-12-76 y en los V y VI Planes de la Nación.

Las instituciones que ejecutan el plan son las siguientes: Ministerio de Educación, Ministerio de Agricultura y Cría, Instituto Agrario Nacional y el Instituto de Capacitación Agrícola. Sin embargo, otros ministerios e instituciones aportan su apoyo, como el Ministerio de la Defensa, el Ministerio de Sanidad y Asistencia Social, el Ministerio del Ambiente y Recursos

Naturales Renovables, las Gobernaciones de Estados y Territorios, el Instituto de Crédito Agropecuario, la Fundación para las Investigaciones de la Reforma Agraria y la Federación Campesina.

Las acciones del Plan de Alfabetización han necesitado relacionarse con todas las organizaciones que participan en el desarrollo de la comunidad, tales como: la Fundación para el Desarrollo de la Comunidad y Fomento Municipal (FUNDACOMUN), las Organizaciones Regionales, el Ministerio de la Juventud, los Consejos Municipales, el Consejo Nacional de Cultura -CONAC- y el Instituto Nacional de Deportes.

En el plan no se ha descartado la participación de las diferentes iglesias y de las organizaciones culturales y deportivas, que de alguna forma relaciona sus actividades con el proyecto.

En el plan se utilizaron los recursos humanos que a continuación se especifican: Ministerio de Educación: 23 Supervisores Jefes de Sección, 97 Supervisores de Distritos, 34 Coordinadores de Distrito y 517 Facilitadores (este número de facilitadores trabajará tres trimestres al año).

El Ministerio de Agricultura y Cría dispondrá de 9 Jefes de Región; 23 Coordinadores Estatales y 284 Facilitadores.

El Instituto Agrario Nacional contará con 7 Jefes de Región, 23 Coordinadores y 1.750 Facilitadores.

El Instituto de Capacitación Agrícola utilizará 2 Directores de Región, 23 Directores de Estado, 40 Supervisores y 3.000 Monitores o Facilitadores.

#### **4. LOGROS Y PERSPECTIVAS**

Es prematuro señalar con precisión los logros del plan. Sin embargo, el interés de los adultos participantes permite expresar que no desean quedarse sólo con un programa de alfabetización; la prosecución de los estudios a través de un programa de primaria acelerada se hace imprescindible por dos razones fundamentales: primero, es de interés para los participantes y, segundo, se cortan las posibilidades de un analfabetismo regresivo.

El material producido y utilizado en el Plan de Alfabetización ha resultado en cierto modo innovador, lo que hace al adulto participante activo de su proceso de aprendizaje. Han manifestado interés por tener un vocabulario usado por ellos y por tratar temas de interés que forman parte de su vida cotidiana.

Así se ve conveniente que el material usado sea regionalizado para responder a las áreas de interés, necesidades y expectativas que tienen los adultos por las características propias de su zona. Por esta razón se supone que los materiales diferirán de una región a otra, por tener distintas actividades económicas y diversas manifestaciones culturales y sociales.

Algunos de los criterios que se manejarán para la regionalización de los materiales estarán dados por el vocabulario propio de la región, cultivos, flora y fauna, tradiciones populares y religiosas, artesanía, aspectos geográficos (clima, ríos, lagunas, montañas, sitios turísticos, etc.); aspectos históricos (origen de la comunidad, personajes célebres, sitios importantes); juegos; música, bailes y comidas típicas.

## **PROYECTO ESPECIAL DE EDUCACION DE ADULTOS PARA EI DESARROLLO RURAL INTEGRADO**

**Carlos A. Murcia M.**

### **1. ORIGEN Y ELABORACION DEL PROYECTO**

Los últimos planes de desarrollo siguen insistiendo en que hay graves desequilibrios estructurales en el seno de la sociedad colombiana.

A partir de la situación del desempleo, de las deficiencias en salud y nutrición; de la inflación, de la falta de vivienda y de la concentración de la riqueza; del desarrollo desigual del campo y la ciudad, reiteradamente señalados en todos los diagnósticos de nuestros planes y proyectos de desarrollo, se ubica también la problemática educativa del país, dentro de un sistema de relaciones que señala, a la vez, la incidencia que tal situación tiene en el sistema educativo, y los aportes que de él se esperan para contribuir a la elevación de los niveles de vida socio-económicos de los grupos colombianos más desprotegidos.

A nivel del diagnóstico específicamente educativo, el problema del analfabetismo y la educación de adultos está afectado por la situación del conjunto del Sistema Educativo Nacional. Así, aunque se ha ampliado la cobertura del sistema por el incremento de las tasas de escolarización -del 56% en 1964 al 80% en 1977 las tasas de deserción se hallan todavía en un nivel elevado: un 68%, del cual 63% corresponde a las áreas rurales.

Aquí encontramos uno de los grandes boquetes del analfabetismo absoluto y funcional, que se da en la población de entre 7 y 14 años, con motivo de su expulsión del sistema formal específicamente en las zonas rurales. Según los cálculos de los entendidos, la población analfabeta del país es de unos 5 millones, distribuidos así:

- *Analfabetos Puros*: tres millones, de los cuales 1'850.000 están en el área rural y 1'1 50.000 en las ciudades.

*Analfabetos Funcionales*: dos millones; 1'250.000 pertenecen a las zonas rurales y 750.000 a las zonas urbanas.

Los análisis han demostrado cómo estas cifras se concentran en el margen de edad de la población económicamente activa, 15-60 años, y cómo el problema lo tenemos especialmente en las zonas rurales, donde existen más de tres millones de analfabetos, entre absolutos y funcionales, cifra que equivale al 60% del total de analfabetos.

El Gobierno colombiano y el Ministerio de Educación están conscientes de la complejidad del problema y, por tal razón, han venido recurriendo a estrategias mancomunadas de trabajo interinstitucional, e incluso, para el caso del presente proyecto, se ha recurrido al intercambio de experiencias y de la cooperación a nivel internacional en la búsqueda de una metodología adecuada para abordar el problema desde la perspectiva de la educación.

Con esta política, el Nuevo Plan de Integración Nacional propone algunas líneas de trabajo de suma importancia para ubicar los objetivos y acciones del presente proyecto:

- En primer lugar se señala la necesidad de hacer de la educación un proceso permanente, mediante la integración de los modos de educación formal, no formal e informal.
- La política educativa señala que "el énfasis se pondrá en el nivel primario, así como en la educación de adultos, como factor determinante de la eficiencia del primero". Concretamente, el presente proyecto ha de enmarcarse dentro de las estrategias que asignan a la educación no formal "el objetivo de impulsar e integrar la educación funcional de adultos, la capacitación laboral y otros programas de diferentes áreas, tales como salud, nutrición, puericultura y recreación, como parte esencial del proceso de educación permanente".
- Igualmente el plan enfatiza que el eje de los programas sea "... la descentralización, entendida como medio para lograr la autonomía regional... y que la atención se fije especialmente en las zonas rurales y centros de población menores".
- A nivel administrativo, y especialmente para la educación no formal..... se recomienda la coordinación e integración de los diferentes programas de educación de adultos y de capacitación laboral, actualmente ofrecidos en forma aislada.....
- En lo técnico-pedagógico el plan pone un "... énfasis en la investigación socio-educativa, como fundamento de las acciones que se desarrollan en el sector".

Entre los antecedentes inmediatos del proyecto cabe destacar que la reforma educativa colombiana preveía la creación de una división técnica responsable del diseño de los programas de Educación No-Formal y de Adultos, y fue así como a través del Decreto 088 de 1976, Artículo 34, se instituyó la División

de Diseño y Programación Curricular de Educación No-Formal. Una de las primeras tareas que emprendió esta división fue la de diseñar modelos de alfabetización acordes con el concepto de educación permanente, como primer paso para la elaboración de un nuevo programa de educación de adultos.

Para este efecto se preparó un método de alfabetización en lectoescritura y matemática que se empezó a experimentar en siete regiones del país; en medio de las grandes dificultades causadas por la escasez de recursos y la falta de una estructura administrativa adecuada que garantizara la ejecución descentralizada de las acciones y la persistencia de las mismas.

En búsqueda de mayor soporte técnico y financiero, la División Currícula No-Formal entró en contacto con el Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CIDE), de Chile, a fin de presentar a la O.E.A. un proyecto conjunto en alfabetización matemática, que permitiera el intercambio de experiencias y el enriquecimiento mutuo de los dos países. El proyecto se presentó, pero --por motivos que no es preciso explicar aquí- no tuvo la aprobación del gobierno chileno.

El proyecto colombiano insistió, sin embargo, ante la OEA, y extendió una solicitud para desarrollar sus acciones en el contexto del Proyecto Especial de Educación de Adultos y Desarrollo Rural Integrado (PEDRI). La participación de Colombia dentro de este proyecto multinacional se concretó en la 2a. Reunión de Coordinadores celebrado en Huampaní -Lima, Perú. Allí se sentaron las bases para la elaboración de un proyecto a cuatro años (1979-1982), dentro de la cuenta especial Mar del Plata.

La participación en un proyecto de esta naturaleza marcó un cambio positivo en la perspectiva de nuestro trabajo y nos obligó a desplazar el énfasis que veníamos haciendo en los métodos mismos, hacia el campo de los problemas de desarrollo rural. Ubicadas nuestras acciones en esta perspectiva, los aspectos de la problemática y la organización comunitaria comenzaron a tener un tratamiento prioritario, al cual se subordinan las acciones de alfabetización.

## **2. ZONA DONDE SE UBICA EL PROYECTO**

El proyecto se desarrolla en el Departamento de Boyacá, ubicado en la zona media oriental de Colombia. Su extensión es de 23.189 Kms.<sup>2</sup> (la de Colombia es de 1'141.748 Kms.<sup>2</sup>) y su población es de 1'200.000 habitantes (la del país se estima en 25 millones de habitantes) asentados en 123 municipios con sus respectivas veredas. Uno de estos municipios es el de Samacá, de clima frío y de páramo, cuyos 160 kms.<sup>2</sup> de extensión se reparten en trece (13) veredas con un mínimo total de habitantes tasado hoy en 12.000, de los cuales el 88.7% corresponde al sector rural.

En Samacá encontramos terrenos planos y ligeramente ondulados, aptos para la agricultura y la ganadería, así como terrenos fuertemente quebrados y tierras áridas marcadas por la erosión.

*La producción agropecuaria* (papa, trigo, cebada, cebolla, ajo) y la minería (carbón) caracterizan la economía.

El régimen de tenencia de la tierra se tipifica así: por la existencia de un gran número de pequeños propietarios de minifundios (el 71% de los propietarios) que poseen sólo el 15.8% de las 9.198 hectáreas del municipio. Existe también un 25% de pequeños propietarios que poseen un 35% o de la tierra.

La explotación minera se divide entre las minas privadas y la empresa estatal "Acerías Paz de Río". En esta última los mineros tienen algunas ventajas de orden sindical, salarial y prestacional, pero en las minas privadas hay una manifiesta explotación del trabajador, incluso de los niños que desde los doce años se emplean en las minas.

La población de Samacá, como gran parte de la de Boyacá, está fuertemente señalada por el mestizaje. En algunos sectores se manifiesta claramente su ancestro chibcha.

*La familia nuclear* es la predominante, pero no dejan de presentarse casos de familia extensa, donde conviven bajo el mismo alero los padres con sus hijos casados, sus cónyuges e hijos, los abuelos y los tíos.

La tradición patriarcal y machista caracteriza las relaciones entre los sexos y la rigidez del castigo preside la educación de los niños.

En la vivienda campesina dispersa se da el hacinamiento; una o dos alcobas deben albergar de 4 a 9 personas (a más de que en ocasiones sirven de despensa), y la misma cocina hace las veces de comedor.

Aunque hay buenas vías de comunicación y luz eléctrica, el problema más grave es el de la carencia de acueducto que conlleva la escasez de agua potable y la ausencia de servicios sanitarios y de alcantarillado.

En salud, se cuenta con un hospital más o menos bien dotado, ubicado en la zona urbana. En ninguna de las veredas hay puestos de salud y las enfermedades más comunes son: las diarreas, la amibiasis y la bronquitis en los niños. Los accidentes de trabajo son frecuentes en los niños debido a la falta de seguridad industrial preventiva.

*La comunicación social* tiene a su servicio una emisora local muy socorrida para citaciones y eventos comunitarios; el canal nacional de T.V. llega a las familias que pueden comprar el receptor.



La situación *educativa* de la zona del proyecto presenta un panorama de precariedad. Para la educación formal de los niños, Samacá cuenta, en el casco urbano, con un colegio de bachillerato clásico completo y con dos concentraciones urbanas para primaria.

En la zona rural hay trece concentraciones rurales que no tienen la primaria completa. A pesar de que la escolaridad en las zonas rurales puede aparecer alta (un 63%), los índices de deserción y repetición deben de estar entre los más altos del país, llegando a un 60% debido al escaso cubrimiento por niveles, a la falta de comodidades locativas mínimas y de personal docente para atender a los alumnos matriculados y al ausentismo de los mismos maestros. Agréguese a lo anterior la poca estima en que los padres tienen a la educación formal, en razón de que prefieren que el niño contribuya desde temprana edad, con su fuerza de trabajo, al sustento familiar.

La educación no formal para adultos carece de datos estadísticos confiables pero en el diagnóstico inicial se determinó fácilmente una cifra de entrada cercana a los 2.000 analfabetos (1.129 mujeres y 892 hombres). Ahora bien, la población participante está constituida inicialmente por los casi 5.000 campesinos que habitan las tres veredas en las cuales actúa el proyecto: Churuvita, Páramo-Centro y Salamanca.

El impacto del proyecto no se puede medir únicamente por la asistencia de 300 adultos a los centros de alfabetización y educación de adultos, sino que es necesario considerar el conjunto de las acciones que están repercutiendo en el resto de la población a través de la organización comunitaria, los periódicos veredales, los proyectos para padres de familia, etc.

### **3. PROPOSITOS GENERALES Y ESPECIFICOS DEL PROYECTO**

#### **3.1 OBJETIVOS GENERALES**

1) Apoyar desde la perspectiva educativa, los programas de desarrollo social y económico que se ha propuesto el gobierno nacional a través del Plan de Integración Nacional. Especialmente aquellos que tienen que ver con la elevación del nivel de vida en las áreas rurales, como son los de salud, nutrición, saneamiento y conservación del ambiente y desarrollo comunitario.

2) Instrumentar, dentro de una visión intersectorial e interinstitucional en la cual el ministerio cumple una función de orientación y coordinación, diversos programas de educación no formal y de adultos que contribuyan al cumplimiento del objetivo anterior.

3) Diseñar y experimentar formas y métodos de trabajo para la alfabetización y la educación de adultos, ligados y puestos al servicio de procesos de organización y promoción comunitaria.

4) Intercambiar experiencias e informaciones en cuanto a sistemas y métodos de trabajo para la educación de los adultos en las zonas rurales, con los participantes en el proyecto.

### 3.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

1) Experimentar la mutua incidencia que en el avance de un proyecto de desarrollo comunitario tiene la inclusión del componente educativo de la alfabetización y la educación de adultos.

2) Aplicar sistemas de capacitación en servicios no convencionales, que vinculen la labor educativa de miembros de la comunidad y alfabetizadores a las necesidades y los intereses de organización y desarrollo de su grupo social.

3) Diseñar y producir material educativo (de promoción comunitaria y alfabetización), adecuado a la realidad del hombre campesino de las regiones señaladas.

4) Introducir, en los niveles técnicos y administrativos de las regiones donde trabaje el proyecto, una visión renovada de la educación de adultos.

5) Apoyar el fortalecimiento o la creación, especialmente a través de los CEPS, de una infraestructura técnica y administrativa que permita una adecuada coordinación y ejecución del proyecto tendente a garantizar su continuidad y su eficacia.

6) Ofrecer un aporte técnico probado y experimentado en materia de alfabetización, como contribución a la campaña nacional de alfabetización en la cual se ha comprometido el Gobierno Nacional.

7) Promover el desarrollo de un sistema de comunicación comunal con la participación directa y organizada de la comunidad, donde se facilite el intercambio y la circulación de la información, a fin de crear una conciencia grupal sobre su realidad que se convierta en la primera expresión de su cultura.

8) Experimentar y validar la eficacia de estrategias de alfabetización ligadas a procesos de desarrollo comunitario.

9) Diseñar, experimentar y validar un sistema de capacitación para agentes internos de desarrollo en las comunidades rurales.

10) Contribuir al desarrollo de un proceso de organización comunitaria, que exprese la voluntad colectiva y unifique la energía comunal, para la solución de las necesidades de sus miembros.

La determinación de los objetivos estuvo orientada por el enfoque de desarrollo rural integrado presentado por la OEA en la reunión de Caracas, en 1978. En este enfoque se nota cada vez más el desplazamiento del énfasis del cumplimiento de objetivos intermedios hacia la consideración de objetivos finales, para la reducción de la pobreza y el mejoramiento de la calidad de la vida en el campo.

La importancia atribuida a la "participación" comunitaria a lo largo de todo el proceso generado por el proyecto, es otro de los factores determinantes en el logro de sus propósitos.

Habida cuenta de que Colombia es una democracia que sufre deterioro en la participación, es un propósito central del proyecto estimular nuevas formas de organización y participación comunitaria. En esta perspectiva, la metodología educativa rechaza los sistemas de manipulación y se esfuerza por encontrar las soluciones con los adultos, dentro del criterio de que pertenecen a una sociedad que los necesita y de la cual ellos mismos no pueden prescindir.

Se educa a la comunidad para organizarse y usufructuar, tanto la potencialidad interna de los recursos comunitarios, como los oficiales e institucionales, y para movilizarse y exigir la presencia del Estado en caso de que la naturaleza de los problemas a los cuales tiene que enfrentarse, así lo exija. Favorece al modelo democrático fomentar este tipo de programas que contribuyen a desanquilosarlo y a superar la crisis de participación real que lo afecta.

#### **4. EJECUCION DEL PROYECTO**

##### **4.1 ACTIVIDADES REALIZADAS**

Como ha quedado entendido, el proyecto se centra en la alfabetización y la educación básica de adultos ligada a procesos de desarrollo comunitario.

Las actividades fundamentales del Proyecto han sido:

- 1) Conformación de un equipo técnico multiplicador a nivel regional.
- 2) Diagnóstico y selección de las zonas rurales de Samacá.
- 3) Conformación del "Comité de Apertura", en Samacá, integrado por el párroco, la alcaldesa y autoridades educativas del municipio, con el fin de aprovechar los recursos institucionales y facilitar el contacto de los agentes externos con los miembros de base.
- 4) Integración de "comités veredales" compuestos por miembros de la comunidad. Estas organizaciones de base garantizan la integración del proyecto educativo a los intereses comunitarios. En este momento cuentan con cuatro comités.

5) Creación de Centros de Educación Básica para Adultos. Conscientemente no hemos querido denominarlos Centros de Alfabetización, porque dentro de los propósitos del proyecto está el de atender a las necesidades de otros miembros de la comunidad que ya saben leer y escribir, pero que desean proseguir su formación o complementarla con otros programas de educación no formal.

6) Acciones de capacitación y selección de agentes educativos.

La capacitación se acompaña con la profundización del diagnóstico, en la cual se busca la participación de la comunidad. Los agentes son maestros o miembros de la comunidad con vinculación permanente a ella.

7) Acciones de seguimiento y apoyo al proceso de desarrollo comunitario, que dan sentido a la acción educativa.

8) Producción de material y de periódicos veredales.

9) Coordinación con otros proyectos.

#### 4.2 LA METODOLOGIA EDUCATIVA

La metodología educativa implícita en el proyecto obedece a una concepción de la educación en la cual se considera que el adulto tiene mucho que aportar al proceso de su formación. Se recurre a su experiencia, a su propia visión de la realidad, al estímulo para el auto-aprendizaje y la autoevaluación, al recurso primario de los mecanismos comunitarios. Dentro de esta concepción se ubican tanto el método de lecto-escritura como el de la matemática que, a través de las palabras generadores y del proceso de reflexión que propicia la matemática, buscan involucrar a la persona y al grupo en un proceso metodológico de organización y movilización comunitario mucho más amplio.

En esta *metodología para la acción y la organización comunitaria* se han distinguido los siguientes pasos:

1) La participación del adulto en la investigación temática de su situación le permite pasar paulatinamente, de una forma personal e intuitiva de percibir sus problemas, a un nivel crítico que le permite una lectura social de la realidad, a través de la que descubre cómo su situación personal se involucró con la del conjunto de la comunidad como tal.

2) Así se llega a un segundo plano, que es el de la *identificación* que la comunidad logra de sí misma en cuanto a su situación actual; la determinación de su espacio ecológico y la recuperación de su memoria histórica. Nótese cómo surgen de este proceso los contenidos fundamentales del programa educativo.

3) En el nivel de la *conscientización*, la comunidad alcanza un grado tal de profundidad en la percepción social de su situación problemática, que es capaz de establecer las necesarias relaciones de causalidad que le permiten el análisis de las últimas razones implicadas en una situación dada.

4) Si queremos superar el peligro de condenar a la comunidad a sumirse en un mar de expectativas frustrantes y de resentimientos, es preciso el paso hacia la organización y la movilización, en busca de las soluciones a los problemas básicos de la subsistencia, de la cultura y del ambiente.

El hecho de que hayamos establecido una cierta secuencialidad en este proceso -investigación, identificación, conscientización y organización -no significa que se dé fatalmente en forma lineal. Puede haber intersección y hasta simultaneidad entre los diversos pasos.

#### 4.3 ORGANIZACION DEL PROYECTO

A *nivel Ministerial* el proyecto se encuentra entroncado en la estructura técnica del Ministerio de Educación Nacional. Depende directamente de la Dirección General de Capacitación y Currículo, la cual lo ejecuta a través de la División de Currículo No Formal, cuyo jefe y técnicos constituyen el equipo nacional responsable.

A *nivel regional*, el proyecto se maneja en coordinación con la Jefatura de Educación de Adultos de la Secretaría de Educación del Departamento de Boyacá. Con su apoyo se seleccionan, nombran y pagan los tres miembros del Equipo Técnico Multiplicador, con el cual se busca mantener la ejecución descentralizada. Este equipo se encuentra adscrito al Centro Experimental Piloto, que es la unidad técnica regional a través de la cual la Dirección General ejecuta sus programas técnicos en las diversas regiones,

A *nivel local*, el proyecto recibe el apoyo del "Comité de Apertura" y cuenta, además, con un coordinador de campo permanente, quien establece la necesaria conexión entre las comunidades, las juntas veredales, los alfabetizadores y las demás instancias técnicas y administrativas.

A *nivel internacional*, coordina sus acciones con la Dirección General del Proyecto en Washington. Se suministran informes periódicos, se participa en las reuniones de coordinación internacional y se intercambia información y experiencia con otros países.

*La coordinación intersectorial e interinstitucional* se ha buscado en principio más desde la base, de suerte que sean las exigencias e intereses de la comunidad los que señalen la oportunidad e intensidad de la acción de otras instituciones, tengan o no asiento en la zona del proyecto. Dentro de esta línea de acción se ha visto ya la necesidad de integrarlo al INDERENA, la Caja Agraria, el Himat, e incluso a las acciones de otros proyectos del mismo Ministerio de Educación Nacional.

#### 4.4 RECURSOS

En cuanto a personal, cuenta con dos equipos técnicos. Uno a nivel nacional compuesto por un coordinador general, un coordinador de campo (sociólogo), dos antropólogos, un biólogo, un matemático; y otro equipo, el técnico multiplicador, que actúa a nivel regional conformado por tres educadores.

A nivel local se cuenta con los integrantes del "Comité de Apertura", con tres comités de desarrollo veredal, doce alfabetizadores, un coordinador de campo local y el concurso de los bachilleres para la elaboración del material de alfabetización: láminas, tarjetas, etc.

Respecto a recursos económicos, cuenta con los ordinarios que aporta el país a través de la División de Currículo No-Formal (pago de contratos, pasajes y viáticos), con aportes departamentales (pago del equipo técnico y los alfabetizadores), que para los 4 años iniciales suman unos 800.000 dólares. Además, el proyecto obtuvo, igualmente para 4 años, un aporte de 100.000 dólares de la OEA.

#### 5. EVALUACION

El diseño de un sistema de evaluación para el proyecto ha debido afrontar las dificultades concomitantes a un programa cuyos propósitos son más de orden cualitativo que cuantitativo.

Por ahora, y mientras se perfecciona el diseño general trabajado por los coordinadores de campo en México, estamos insistiendo en los siguientes criterios:

- 1) La evaluación debe cubrir todos los aspectos y fases del proyecto.
- 2) La evaluación debe hacerse a la luz de los propósitos generales y específicos planteados.
- 3) En los procesos de evaluación deben participar los miembros de la comunidad.
- 4) Los resultados de la evaluación deben aprovecharse en forma inmediata, para adecuar y encauzar cada uno de los momentos del proyecto.

Como indicadores concretos sobre el avance del proyecto tenemos los siguientes:

- El diseño de un método de alfabetización en lecto-escritura y matemática, que responda a los objetivos del proyecto.
- Iniciación del diagnóstico en las zonas rurales de Samacá.

- Realización de un curso de capacitación y de tres acciones de seguimiento (asesoría y evaluación) en el cual se han venido capacitando 20 agentes educativos de la comunidad.
- Organización de las comunidades de Churuvita, Salamanca y Páramo-Centro, en torno a acciones concretas: organización de cooperativa, taller de carpintería, producción comunal en la ladrillera.
- Iniciación del proceso de alfabetización y de educación básica en los tres centros de educación de adultos ya establecidos en las veredas.
- Menos registrables en cifras son las respuestas que ha dado la comunidad como tal, en las cuales se perciben ya las acciones del proyecto, al que identifican y consideran como algo propio.
- La coordinación interinstitucional que se viene dando desde la base con otros proyectos y sectores.

Por otra parte, entre las dificultades encontradas, podemos señalar:

- La difícil coordinación con las autoridades regionales, que nos ha impedido utilizar al equipo técnico multiplicador en forma más adecuada y eficaz.
- Las dificultades de transporte, que hacen sumamente complicado el desplazamiento del equipo técnico y los alfabetizadores por las veredas. Es imprescindible un vehículo fuerte (jeep) para el trabajo de campo.
- La deficiencia con que los maestros rurales desempeñan sus funciones ha obstaculizado las acciones y el papel que podrían jugar en la comunidad.
- Finalmente, desde el punto de vista teórico, hay necesidad de mejorar el proceso de evaluación y de realizar un estudio socio-lingüístico que proporcione mayor solidez científica al sistema de las palabras generadoras.

## **CAPITULO II**

### **UNA EXPERIENCIA DE EDUCACION POPULAR EN EL ALTIPLANO BOLIVIANO: ECORA**

**Antonio Aramayo T.**

#### **1. ANTECEDENTES**

##### **1.1 NACIMIENTO DEL PROGRAMA DE EDUCACION COMUNITARIA Y RADIO (ECORA)**

Educación Radiofónica de Bolivia (ERBOL) es una institución privada que nació en 1967 con el ánimo de unir los esfuerzos que ya entonces realizaban aisladamente algunas emisoras de la Iglesia en el campo de la alfabetización. Ahora ERBOL presta servicios educativos de diversa índole a campesinos y habitantes de barrios marginados por medio de 13 emisoras y entidades educativas de todo el país.

Algunos convenios de cooperación suscritos con el Ministerio de Educación y Cultura, permiten un apoyo al trabajo de ERBOL, con maestros rurales y urbanos, que se están especializando en sistemas de teleeducación.

Dentro de esta concepción, en Marzo de 1977, Educación Radiofónica de Bolivia (ERBOL) firmó un convenio de prestación de servicios con el Ministerio de Educación y Cultura, para la ejecución de un programa de educación comunitaria a través de radio San Gabriel, en el Norte del Altiplano boliviano. Como resultado de este convenio, nace el Programa ECORA (Educación Comunitaria y Radio). Al mismo tiempo, ECORA constituye actualmente el componente de educación no formal del Proyecto Educativo Integrado del Altiplano, que ejecuta el Ministerio de Educación y Cultura.

En virtud de este convenio suscrito con el Ministerio de Educación y Cultura, ERBOL se comprometió a desarrollar un programa de educación comunitaria en 4 provincias del altiplano paceño, desde marzo de 1977 hasta el 31 de diciembre de 1980.

##### **1.2 ORIENTACION GENERAL**

Actualmente muchos programas de desarrollo o de promoción campesina en Bolivia y América Latina están exclusivamente orientados en términos de mayor eficiencia productiva, mejores rendimientos, utilización adecuada de tecnología moderna..., bajo el supuesto de que el problema de la miseria, el hambre y la pobreza campesina encontrarán solución definitiva mejorándose los índices de productividad. Sin negar la importancia de estos aspectos, consideramos fundamental enfocar el problema del desarrollo rural boliviano a partir del reconocimiento de las formas y mecanismos de explotación del campesinado. De esta manera es más importante hacer conciencia común



entre los campesinos en el sentido de que su problema no está tanto en producir mejor (mejores rendimientos, mayor productividad...) sino en apropiarse ellos mismos del fruto de su trabajo, de sus excedentes de producción, de su esfuerzo productivo, de su cultura, de su tecnología. ¿De qué le sirve al campesino producir más, si finalmente, los precios de venta de sus productos estarán siempre por debajo de sus costos de producción? ¿Para qué arriesgarse en utilizar nuevas tecnologías si éstas luego no se traducen en mayor bienestar familiar y social?.

Muchos de los actuales programas de desarrollo rural y promoción campesina -sean éstos estatales o privados- ven enormemente dificultadas sus acciones por ignorar planteamientos de esta naturaleza. Cosa similar ocurre, incluso, con programas de alfabetización, ya que, una vez enseñado el alfabeto y unas cuantas palabras, se deja al olvido la práctica del proceso permanente de la educación.

Por eso consideramos adecuado desarrollar programas de educación popular que dinamicen la actividad comunitaria campesina, fortalezcan sus auténticas organizaciones, posibiliten percibir soluciones de largo alcance y permitan recuperar la fe en un destino mejor.

En nuestra experiencia de casi 4 años hemos comprobado la validez de generar canales de expresión auténticamente campesinos. Hemos visto la enorme importancia que tiene la información veraz y objetiva de lo que acontece en el país y en el mundo. Decir la verdad de lo que sucede es un elemento de reflexión terriblemente dinámico que conduce a movilizar energías y capacidades propias, dormidas y amordazadas durante siglos de control y dominación.

Los objetivos, líneas de acción, metodologías, formas de trabajo, etc., que posteriormente se describen, están orientados hacia un esfuerzo por encontrar canales reales de organización y movilización campesina, dentro del marco general de un proceso de liberación y auténtico desarrollo nacional.

## **2. CARACTERÍSTICAS Y OBJETIVOS**

ECORA es un programa de educación no-formal bilingüe (españolaymara) realizado a través del trabajo de campo y con apoyo radiofónico, que busca la promoción socio-económica del campesinado.

Las actividades que se describirán más adelante -tanto a nivel de campo como por medio de la radio- deben ser comprendidas dentro de este marco: el campesinado aymara se encuentra en una situación social y económica de dependencia y subvaloración frente al resto de la sociedad, tanto en sus relaciones de trabajo como en su expresión cultural. El pueblo aymara constituye una de las principales nacionalidades oprimidas de la formación social boliviana.

A lo largo de tres años hemos probado métodos de "educación comunitaria", de manera que las líneas matrices sean extensivas a otras áreas. Para este fin, ECORA no ha partido desde cero: por un lado, ERBOL posee una larga experiencia de educación bicultural por radio. Por otro, diferentes instituciones, en distintos momentos, han trabajado con programas de orientación parecida y sus experiencias y resultados han sido muy valiosos en la elaboración y desarrollo del Programa ECORA.

El objetivo general del Programa ECORA es aplicar sistemas y métodos no formales de educación permanente en las comunidades aymaras del altiplano, que permitan:

- 1) Generar nuevas relaciones entre comunidades, basadas en la cooperación y ayuda mutua antes que en la subordinación y la competencia.
- 2) Fortalecer los grupos e instituciones existentes que siguen pautas cooperativas o facilitar la creación de otros nuevos donde sea necesario, de manera que se promuevan nuevas formas de organización social.
- 3) Contribuir a modificar la situación de dependencia y explotación del campesinado, a través especialmente de la reflexión, la implementación de nuevas organizaciones sindicales, de formas asociadas de producción y comercialización, la revitalización de sus expresiones culturales propias y cualquier otra modalidad que surja de la motivación campesina.
- 4) Facilitar una efectiva participación del campesino en la vida nacional, en los aspectos social, económico y político.

Estos objetivos generales se concretan, a lo largo del programa, en metas a menor o mayor plazo que, a su vez, sirven de indicadores para la evaluación del mismo. Algunas de éstas son:

- a) Apoyar la organización, a nivel intra y extracomunitario, de sindicatos, formas asociadas de producción, ahorro y comercialización y la creación de otras organizaciones comunitarias, como los grupos culturales;
- b) Creación de instancias intercomunitarias que permitan el planteamiento y solución de los frecuentes problemas entre comunidades por límites, riego, comercialización, declinación de intermediarios en los procesos de compra-venta; y
- c) Utilización de nuevas prácticas agropecuarias.

### **3. COMPOSICION DEL PROGRAMA**

El Programa ECORA desarrolla sus actividades por medio de 24 personas organizadas en cinco Unidades, cuyas funciones se especifican brevemente:

#### *1) Unidad de Dirección (UD.)*

Su tarea es la dirección, planificación general y evaluación del programa, tanto en el trabajo directo con las comunidades campesinas como en las emisiones radiofónicas. Está compuesta por el director del programa y los directores de las demás unidades.

#### *2) Unidad de Acción Rural (U.A.R)*

Su función es la acción directa en la movilización y organización de grupos en las comunidades campesinas, con todas las actividades complementarias. Entre estas tienen especial importancia los cursillos. Está compuesta por un director, un ingeniero agropecuario, tres coordinadores de zona y dos ayudantes de campo.

#### *3) Unidad de Emisión Radial (U.E.R.)*

Su acción central es la creación de programas radiofónicos y la elaboración de los materiales gráficos de apoyo. Está compuesta por un director, dos reporteros y cinco libretistas-locutores.

#### *4) Unidad de Servicios Pedagógicos (U.S.P)*

Esta unidad tiene el papel de dinamitar, acelerar y mejorar la producción de materiales pedagógicos, prestando así servicios a las unidades de emisión radial y de acción rural, sistematizando sus acciones y garantizando su adecuada coordinación. Su personal está conformado por cuatro profesionales en ciencias sociales.

#### *5) Unidad de Administración (U.A.)*

Su función es la gestión administrativa en coordinación con la dirección general del programa. Está compuesta por un administrador-contador y personal auxiliar.

### **4. FORMA DE TRABAJO**

Un primer elemento esencial para el desarrollo del programa ECORA es su equipo pluridisciplinario que cubre las principales áreas en que tiene que desempeñarse: cultura aymara, economía agrícola, promoción rural, comunicación social, pedagogía, ingeniería agropecuaria. Este equipo planifica periódicamente el trabajo y lo atiende directamente -en coordinación con promotores de campo y dirigentes campesinos- en forma tal que la programación es una respuesta a los problemas concretos que surgen de la acción.

La actividad general del programa está dirigida a la creación o refuerzo de grupos de reflexión y acción en las comunidades campesinas, conforme a los

objetivos especificados con anterioridad. Estos grupos se forman democráticamente y están abiertos a todos los miembros de la comunidad. En la actualidad, se trabaja en 32 comunidades de intensidad I, (son aquellas que se reúnen quincenalmente y tienen una programación sistemática) y 20 de intensidad II, (se reúnen más esporádicamente). Su actividad consiste fundamentalmente en el planteamiento y estudio de problemas concretos y específicos de la comunidad, la discusión de los mismos, la toma de decisiones, la ejecución de las decisiones y la evaluación de la ejecución. Todo este proceso sirve de retroalimentación para la nueva programación de contenidos y marcha general del programa.

El programa se comunica con los campesinos de las comunidades a través de dos canales. Por un lado, el contacto y acción directa realizado por la unidad de acción rural. Por otro lado, los programas radiofónicos realizados por la unidad de emisión. Ambos canales funcionan simultánea y complementariamente. El contacto directo y los programas radiofónicos son los primeros estímulos. A partir de ellos y sus complementos (por ejemplo, materiales gráficos de apoyo, cursillos, etc) se expresa la participación de las comunidades. Esta respuesta, a su vez, se convierte en estímulo para el programa, de manera que se ha establecido un sistema abierto, horizontal y bidireccional de comunicación. Así las conclusiones y acciones a que llegan los grupos proporcionan nuevos contenidos y orientaciones para la marcha de) proceso de educación popular.

Por medio del contacto directo, partiendo de la opinión de la comunidad y utilizando las técnicas adecuadas, se han ido detectando los líderes que ayudan al funcionamiento de los grupos.

Los cursillos son un elemento importante de apoyo durante todo el programa. Su finalidad es reforzar los contenidos y la acción general de las personas en los lugares que es necesario. Muchos de estos cursillos se tienen en las mismas comunidades, para todos sus miembros. Otros están dirigidos a personas más específicas, tocando diversidad de aspectos, según se requiere. Como ejemplos tenemos los entrenamientos de líderes en historia aymara, técnicas agropecuarias, formas asociadas de producción y comercialización, sindicalismo, etc.

La evaluación es otra de las actividades permanentes del programa. Esta evaluación se intensifica y formaliza anualmente, intentando apreciar el funcionamiento del programa como sistema y las modificaciones que va produciendo en las comunidades.

## **5. LINEAS DE ACCION EDUCATIVA**

La forma de trabajo anteriormente descrita se concreta en las siguientes "líneas de acción" priorizadas por intensidad de trabajo:

## 5.1 EMISION RADIOFONICA DE AUDIENCIA CERRADA (Sistema Arusquipasiwi);

### *Objetivos:*

a) Ofrecer una acción educativa con contenidos de actualidad e interés para el campesino, que contemple:

-espacio radiofónico semanal (1 hora)

-material impreso

-grupos de audiencia

-participación del campesino enviando sus opiniones a través de hojas de respuesta, que sirven de base para el diseño de los próximos programas.

b) Generar, a partir de las hojas de respuesta recibidas, una retroalimentación permanente para el accionar de ECORA.

c) Ser instrumento de mayor relación entre ECORA y las comunidades.

d) Ofrecer a las unidades de ECORA elementos que posibiliten una evaluación sistemática y permanente de sus acciones.

e) Difundir una metodología de trabajo que sintetice e integre las experiencias de las distintas unidades de ECORA en su relación con las comunidades del área.

### *Metodología de trabajo:*

a) Elaboración de una guía temática con los siguientes elementos:

-siete unidades temáticas (7 meses) definidas en función del calendario agrícola y de hechos significativos del acontecer nacional. (Estas unidades son desarrolladas de marzo a septiembre).

b) Edición del cuaderno Arusquipasiwi:

- cada cuadernillo tiene dos partes: una, de ocho páginas, referida a los contenidos generales (presentación del tema central, agropecuaria, economía, varios), y otra parte, de cuatro páginas, que sirve para las respuestas.

- El número de ejemplares editados depende de la cantidad de suscripciones y de las demandas que detecten las oficinas zonales de la UAR. (Actualmente 2.500 ejemplares por semana).

- La distribución cuenta con dos redes: la primera abarca las comunidades donde trabaja ECORA y su seguimiento es sistemático, a través de los equipos zonales de la UAR. La otra está dirigida a las comunidades donde no trabaja directamente ECORA, con seguimiento menos estricto a través de personas o instituciones que lo soliciten en la oficina central.

- Las respuestas son recogidas por los mismos canales de distribución. Los encargados zonales seleccionan los contenidos más significativos para alimentar los programas de la UER. Las respuestas son registradas y tabuladas en la USP.

c) Programa Radiofónico:

- El contenido de los cuadernillos es adaptado al lenguaje y la técnica radiofónica para complementar y profundizar los temas tratados en ellos.

Las traducciones, grabaciones y emisiones bilingües son realizadas por la UER, como se describe en la segunda línea de acción educativa.

d) Retroalimentación:

- Se basa en el análisis de la información de la hoja de respuestas, que es utilizada, además, para otros programas.

e) Grupos de audiencia:

- Se impulsa la formación de pequeños grupos de audiencia a través de los equipos zonales de la UAR para facilitar la participación, tal como se describe en la quinta línea de acción. Sin embargo, el sistema no está condicionado a la formación de grupos.

f) Estímulos:

- Se dan estímulos a aquellos participantes de la primera red de distribución que demuestren interés constante a lo largo del curso. (Certificado de fin de curso).

g) Evaluación:

- El registro y la tabulación de las hojas de respuesta recibidas son de los principales elementos de evaluación final del curso. Con esta evaluación se establece en qué medida el sistema cumple con los objetivos que se anotaron al inicio de la acción, cuál ha sido el grado y la frecuencia de participación de los campesinos de la red ECORA y de aquellos ubicados en la red de las comunidades que no pertenecen al área de ECORA; los mismos datos son utilizados para programar las líneas de acción del año próximo.

## 5.2 EMISION RADIOFONICA ABIERTA

### *Objetivos:*

- a) Proporcionar al campesino información sobre acontecimientos culturales, económicos, políticos y sociales, a nivel regional, nacional e internacional, de modo que se posibilite el conocimiento sobre lo que sucede en dichos ámbitos.
- b) Emitir programas que posibiliten al campesino la reflexión acerca de sus derechos como ciudadano, así como de sus deberes.
- c) Generar canales de comunicación para la "palabra campesina".
- d) Ampliar los conocimientos del radioescucha proporcionándole información de carácter técnico y organizativo que propicie su participación en la comunidad.

### *Metodología de trabajo*

Desarrollar diferentes programas radiales (entrevistas, informativos, radioteatro, diálogos, mensajes, reflexiones, amenidades ... ) en función de la "guía temática" previamente elaborada (currículum de proceso) y a la selección diaria de noticias. Estos diferentes programas, que conforman un "paquete" o unidad, equilibran el "mensaje" de la institución (programas "enlatados" o elaborados en su totalidad en los estudios, aunque siempre con base en la permanente reinformación con las actividades de campo) con aquellos programas elaborados y radializados directamente por los campesinos en sus propias comunidades.

Cada programa radial tiene sus contenidos específicos en función de la temática que trata (agropecuaria, sindicalismo ... ) tratando en conjunto de abarcar siempre los técnico-agropecuarios y aquellos histórico-sociales-organizativos.

## 5.3 CENTRO DE FORMACION CAMPESINA

### *Objetivos:*

Ofrecer capacitación intensa y permanente en aspectos técnicos y sociales a los campesinos que integran:

e) Realización del festival con las siguientes actividades de acuerdo a la zona y a la época: **Error! Marcador no definido.**

- . deporte (carreras de botes, bicicletas, maratones),
- . teatro popular aymara,
- . exposiciones artesanales y agropecuarias,

- . concursos sobre el cuadernillo, juegos educativos,
- . demostraciones técnicas (vacunaciones...
- . audiovisuales,
- . festival folklórico,
- . otros.

f) Evaluación en la comunidad y en ECORA.

## 5.5 FORMACION PERMANENTE EN COMUNIDADES

### *Objetivos:*

- a) Motivar en los campesinos la comprensión de su realidad, dentro del contexto nacional y latinoamericano.
- b) Propiciar y reforzar la organización comunal y las instituciones sindicales campesinas, o con base en los análisis de los problemas locales y regionales, proponer alternativas de organización.
- c) Proporcionar información sobre medios técnicos necesarios y recursos institucionales para mejorar la producción agropecuaria y las condiciones socio-económicas de los campesinos.
- d) Dar apoyo en capacitación a grupos de población previamente seleccionados, procurando detectar "promotores" en apoyo al trabajo comunal.

### *Metodología de trabajo:*

- a) Selección de comunidades donde se va a llevar adelante esta "formación sistemática", con base en el trabajo del año anterior.
- b) Priorizar estas comunidades en cuanto a intensidad del trabajo y ubicar los núcleos de comunidades.
- e) Formalizar el trabajo a través de contactos personales del equipo de la zona con cada comunidad.
- d) Realizar reuniones iniciales de trabajo en cada una de las comunidades consideradas prioritarias, o núcleos de comunidades para establecer las principales líneas de capacitación. En estas reuniones se confrontan las propuestas que lleva el equipo de ECORA, con los requerimientos de la comunidad.



e) Programar contenidos y medios. Los principales medios o técnicas metodológicas son: charlas, audiovisuales, demostraciones agropecuarias, juegos pedagógicos, sociodramas, grabaciones; para el trabajo por núcleos geográficos se establecen cursos de dos o más días; dichos medios son utilizados por cada zona de acuerdo a las características de las comunidades o núcleos de las comunidades.

f) Programar el uso de canales de comunicación en relación con el trabajo de campo, planificando las grabaciones para los programas radiales especiales.

g) Asegurar los medios didácticos suficientes para que en las tareas concretas (ovinos, tejidos, sindicalismo, salud, etc.) estén involucrados todo los miembros de la familia, incluyendo a las mujeres.

h) Obtener el apoyo de otras insituciones a determinadas acciones de ECORA.

## 5.6 ASESORAMIENTO A LAS ORGANIZACIONES CAMPESINAS

### *Objetivos:*

a) Reforzar y apoyar las organizaciones campesinas ya existentes en el área de trabajo de ECORA.

b) Apoyar la consolidación y expansión de los sindicatos y las asociaciones de productores.

c) Incentivar la promoción de nuevas asociaciones campesinas productivas, de acuerdo a las características de cada zona.

d) Generar relaciones intercomunitarias, basadas en la ayuda mutua.

### *Metodología de trabajo:*

a) Con relación a las asociaciones campesinas:

. Realizar estudios diagnóstico breves de organizaciones de base y sobre la posibilidad de agrupar a éstas en asociaciones de nivel zonal.

. Convocar a directivos de organizaciones sindicales para viabilizar la propuesta de participación en las asociaciones.

. Prestar servicios de asesoramiento técnico en las etapas de implementación.

. Canalizar la prestación de servicios de asistencia técnica, de aprovisionamiento de insumos, de comercialización y/o campañas de forestación.

- . Programar contenidos y medios de capacitación destinados a directivos y componentes de las asociaciones.
- . Establecer reuniones periódicas entre las asociaciones campesinas y ECORA, para coordinar un trabajo de colaboración en las etapas de planificación de actividades, siembra, cosecha y comercialización.
- . Poner especial énfasis en la asistencia a la tarea de comercialización, fase clave para el futuro de las asociaciones campesinas.
- . Procurar dar a estas organizaciones una dimensión regional, estudiando la posibilidad de no limitarlas a la producción de una sola materia, sino diversificar sus líneas productivas.
- . Considerar en dicha expansión que la labor de captación esté referida a comunidades señaladas como de "primera intensidad" por cada zona y ubicadas preferentemente en ellas.
- . Prever acciones de entrenamiento y formación intensiva para directivos y personas representativas de estas asociaciones.
- . Facilitar espacios radiofónicos dentro de la programación de ECORA, en apoyo a las actividades de las asociaciones campesinas de producción.

b) En cuanto a relaciones intercomunitarias:

- . Las comunidades nuclearizadas son la base de esta acción como eje a una de las comunidades prioritarias, o de "intensidad 1". Para hacer efectivo este tipo de relaciones se deben seleccionar "comunidades eje" con el correspondiente núcleo para la realización de festivales culturales.

Procurar dar orientaciones de tipo práctico en cuanto a gestiones que deben realizar los representantes de las organizaciones.

c) En cuanto a relaciones intercomunales:

Detectar y tomar contacto con organizaciones en el interior de las comunidades: el sindicato con sus representantes, cuyas funciones estén referidas a las cuatro áreas de contenidos de la UAR, incentivando a través de ellos su relación con las organizaciones comunitarias de orden económico-productivo.

## 5.7 REFLEXION Y CAPACITACION INTERNA DEL PERSONAL DE ECORA

### *Objetivos:*

- a) Estimular la reflexión permanente del personal con respecto al trabajo y orientada a una mejor comprensión de un proceso educativo liberador.

b) Viabilizar una mayor identificación del personal del programa con los campesinos del área.

c) Poner en común las diferentes experiencias en el trabajo como medio de información interna.

d) A partir de la reflexión sobre las acciones concretas, buscar una proyección hacia nuevas acciones organizativas y de educación popular.

*Metodología de trabajo:*

a) Plan de charlas internas una vez por mes, con base en invitaciones a dirigentes, técnicos, etc.

b) Lectura dirigida de documentos y estudios seleccionados.

c) Discusión de temas que sean de interés para la labor educativa del programa.

d) Evaluación semestral del trabajo.

ECORA desarrolla simultáneamente y con diversos grados de intensidad 6 programas que definimos a continuación:

*1. Información*

Comunicación e interpretación crítica y reflexiva de los hechos reales y cotidianos, tanto a niveles locales como regionales o mundiales, que ayudan a la formación de opiniones y actitudes que permiten aprender la propia realidad en el contexto de un mundo más amplio.

*2. Historia, Geografía, Valores Culturales*

Enseñanza-aprendizaje y revaloración de los elementos culturales propios de las poblaciones originales, orientadas hacia la conformación de una comunidad vigorosa e integradora de los elementos positivos que aporta la civilización, tendentes; a la conquista de una Bolivia libre.

*3. Cooperativismo, Economía, Contabilidad*

Enseñanza-aprendizaje de elementos de la organización económico-social mundial en general y boliviana en particular, con referencia específica al instrumental contable para la correcta valoración del esfuerzo productivo del trabajador y las posibles alternativas solidarias de superar estados de pobreza y dependencia.

*4. Educación Cívica, Organización, Liderazgo, Sindicalismo*

Enseñanza-aprendizaje de derechos y deberes de los hombres libres y de los ciudadanos acerca de la democracia, las organizaciones de base, el liderazgo y el sindicalismo, como expresión del derecho a la libre organización.

#### *5. Salud, Nutrición, Hogar, Higiene*

Enseñanza-aprendizaje de prácticas nutritivas, de medicina preventiva, de economía del hogar... en torno al fortalecimiento de la organización familiar, solidaria con la comunidad.

#### *6. Agropecuaria, Tecnológica y Artesanal*

Enseñanza-aprendizaje de prácticas productivas de mayor rendimiento que implican, simultáneamente, el uso de técnicas adecuadas y la correcta valoración de las fuerzas de trabajo.

### **ALGUNAS EXPERIENCIAS DEL PROYECTO "MAPAS PARLANTES"**

**Víctor Daniel Bonilla**

#### **PRESENTACION**

El Proyecto "Mapas Parlantes", de la Fundación "Colombia Nuestra", forma parte de un conjunto de investigación-acción destinado a un programa de educación de adultos y promoción de las comunidades indígenas del departamento del Cauca. Consiste en la investigación y realización de una serie de murales cuya metodología implica la participación de las comunidades paeces, principales interesadas.

Los murales realizados hasta ahora son:

- 1) "Así era nuestra tierra" (la vida de la región hacia el año 1535). 1.00 x 1.40 m.
- 2) "Las guerras de liberación indígena" (1535-1623).
- 3) "Bajo la dominación extranjera" (s. XVIII). 1.50 x 1.70 m.
- 4) "El país páez en tiempo de Juan Tama" (s. XVIII). 1.00 x 0.70 m.
- 5) "Cuando nace Colombia" (s. XIX). 1.00 x 0.70 m.
- 6) "La Quintinada" (1910-1920) 1.00 x 1.40 m.
- 7) "El Cauca indígena y la consolidación de Colombia" (1920-1970)  
1.20 x 2.20 m.

El proyecto esta todavía en la fase experimental, sin embargo, la metodología utilizada es la que ha proporcionado las experiencias adquiridas hasta ahora. Se sigue trabajando actualmente con la perspectiva de poder entrar próximamente en la fase de utilización multiplicada.

## **I. CARACTERISTICAS DE LA ZONA EN QUE SE ACTUA**

Error! Marcador no definido.

Las dos vertientes de la rama central de la cordillera andina que se extienden al oriente del departamento del Cauca (Colombia) constituyen el territorio tradicional de las comunidades Páez, cuya población asciende aproximadamente a unos 150.000 habitantes en la actualidad

Están asentados entre los 1.000 y 3.000 m. de altura, en parte como peones de hacienda, pero la mayoría organizados en unos 40 resguardos dirigidos por sus respectivos *cabildos*. Viven una economía de subsistencia, en habitaciones dispersas y con sistemas de cultivo que van desde el barbecho largo hasta asentamientos campesinos, vecinos éstos de áreas de mayor desarrollo nacional. Resguardos y zonas aledañas ocupados de tiempos atrás por terratenientes, quienes en forma violenta habían transformado a muchos comuneros en *terrajeros*, modalidad que en los últimos diez años ha sido prácticamente suprimida por las luchas de recuperación de sus tierras llevadas a cabo por las comunidades, como también por la transformación de los sectores terratenientes dentro del proceso económico y político general del país.

Los paeces son ejemplo de marginación en el proceso de desarrollo nacional, no obstante su ubicación en el centro de Colombia. Los índices de alfabetización, salud, nutrición, etc., son precarios en extremo, siendo de destacar:

- el persistente fracaso de los programas de desarrollo económico, educativo, de salud, etc., adelantados por las agencias del gobierno o entidades privadas atribuido generalmente a la "naturaleza pe, apática o retardatario del indígena" o a la justificación corriente de funcionarios de la reforma agraria, etc., encargados de colaborar con ellos en su desarrollo económico: "estas montañas no sirven ni para colgar cuadros".

- la política gubernamental, eminentemente discriminatoria de los resguardos paeces en la medida que son considerados críticos o no adictos al gobierno nacional. Proceso que se ha acentuado en la última década en que muchos de ellos se lanzaron a recuperar sus territorios perdidos, y que se manifiesta en la escasa o nula presencia en ellos de agencias y programas gubernamentales, como bienestar familiar, planes de alimentación, salud, etc. Actitud corrientemente explicada como debida a la "peligrosidad" de estos sectores de población, considerados por algunos funcionarios como "zonas rojas" y por muchos más como "bandidos por naturaleza". Haciéndose cada

día más visible la presencia de los estamentos oficiales encargados de guardar el orden público.

- la centenaria influencia de la sociedad colonial y republicana en la población páez deja al descubierto una disgregación de la sociedad indígena, siendo notorios dos sectores contrapuestos: uno tiende a la integración nacional, mientras que el otro trata de afianzarse a los elementos que le son propios, en busca de una solución para su futuro.

- posiciones eminentemente internas de las comunidades, a las que se suman las influencias políticas externas de los partidos tradicionales y, en pequeña escala, de grupos progresistas o revolucionarios, sin lograr ni unos ni otros el apoyo masivo de la población.

## **2. EL ORIGEN DEL PROYECTO**

El origen mediato del proyecto se sitúa en la relación preexistente entre el investigador y las comunidades indígenas paeces, con motivo de la publicación de la obra del dirigente páez Manuel Quintín Lame, editada en 1971. Colaboración que llevó a algunos dirigentes nativos a solicitar nuevas investigaciones que les ayudasen en sus esfuerzos de unificación interna, abriendo paso a una relación cada vez más profunda de investigación-acción entre ambos. Proceso sobre el cual nos detenemos para facilitar la comprensión del proyecto mismo. Entre estas solicitudes hubo la de un grupo de ancianos interesados en que les fueran grabados sus relatos sobre la violencia que su comunidad había tenido que soportar desde el año de 1940, con el fin de que se elaborara un documento que les sirviera para transmitir a los jóvenes, en proceso de disgregación de la comunidad, el valor y el sentido de sus vidas. Sin embargo, en esta ocasión, el objetivo final no se logró: el investigador no pudo encontrar en ese momento cuál habría de ser la médula del relato. ¿Por qué? La comunidad tenía interiorizada la interpretación de la violencia como producto de las luchas partidistas de ese período de la historia colombiana, y varios de sus dirigentes habían asimilado también el discurso clasista llevado hasta ellos por la izquierda; Pero ni lo uno ni lo otro les satisfacía o servía para el objetivo que se proponían. Era evidente que buscaban otra cosa, algo más cercano a su realidad, pero ni ellos ni el investigador sabían exactamente de qué se trataba.

Esta situación se repitió meses después (1975) cuando la organización indígena caucana solicitó la elaboración de un material que sirviese para la educación política de las comunidades. Se vio entonces más claro el tapón existente, porque a este nivel era corriente el empleo de la literatura nacional e internacional generalmente apreciada.

La razón de la solicitud era clara: este tipo de materiales y de discurso no llegaba a la población indígena, se detenía en unos pocos dirigentes. La masa indígena sólo asimilaba o se interesaba en los planteamientos que rondaban en torno a su propia realidad.

A partir de entonces, poco a poco y conjuntamente, se fueron aclarando los objetivos de la investigación que se necesitaba y se pedía sin que nadie supiese exactamente en qué consistía ni cómo realizarla. Se veían elementos de interpretación de la realidad por parte de las comunidades, pero eran elementos inconexos o contradictorios, heredados de los diversos estamentos que sobre ellos habían ejercido dominación o influencia. Sin embargo, por encima de ellos y de su voluntad de transformación, persistía la búsqueda de una interpretación propia y de nuevas directrices de su acción colectiva, que fueran acordes con su desarrollo histórico. Se buscaban también herramientas apropiadas que les permitieran educar a sus miembros dentro de la realidad, los intereses e ideales comunes.

No se trataba, pues, de emprender una "recuperación" etnográfica o un estudio sociológico para uso de las comunidades, tampoco de mostrarles exclusivamente el lugar que las sociedades capitalistas o socialistas les tienen reservado, sino de ayudar a los paeces a reconstruir -desde su punto de vista- el proceso por el cual han atravesado, así como la relación real que hoy día tienen con la sociedad global. Clarificación fundamental para analizar y dirigir su acción colectiva. Labor de clarificación y de búsqueda que no podía ser adelantada por el investigador ni por las comunidades separadamente: tenía que ser un trabajo conjunto.

Así se inició y desarrolló esta investigación dentro de la relación paciente y continua de colaboradores externos y de las comunidades mismas; de un ir y venir de la historia a la actualidad, de las comunidades indígenas a la sociedad nacional, de la investigación a la acción, de los archivos al campo, de la recepción a la transmisión.

Ir y venir que ha permitido la clarificación de las características de lo interno y lo externo, facetas innegables de la realidad en que se encuentran sumidas las comunidades indígenas y de cuya comprensión y dominio depende en mucho el éxito de sus aspiraciones y de sus luchas. Primer producto de este trabajo en común fue la "*Historia Política de los Paeces*", publicada en septiembre de 1977, que se convirtió en el origen inmediato del proyecto "Mapas Parlantes".

La forma escrita de la cartilla elaborada constituía una dificultad objetiva para la apropiación por los indígenas de los nuevos elementos históricos resultados de la investigación conjunta. Se adoptó entonces el sistema de cursillos orales, pero éstos, como los textos escritos, tienen sus limitaciones.

Lo que se requería era un soporte material, más material que la palabra escrita u oral y que debería poder ser apropiado y manejado libremente por ellos, en las precarias condiciones de su existencia cotidiana. Uno a uno fueron desechados los socorridos sistemas que habíamos usado en otras oportunidades (historietas, sonoviso, cine ...) no sólo por las dificultades técnicas y económicas que conllevaban, sino porque su naturaleza de ayudas visuales no se compaginaba con el requerimiento de un mecanismo que

permitiera a los indígenas *recrear* objetivamente el proceso y la realidad de su pueblo.

Finalmente, los indígenas mismos nos señalaron un camino al solicitarnos ampliaciones del mapa "el país páez", que ilustra la cartilla ya mencionada. Ampliaciones utilizadas por propia iniciativa como elemento de convicción en su lucha de recuperación de tierras.

¿Qué tenía que ver una cosa con la otra? Más adelante habríamos de darnos cuenta de cómo el derecho a la territorialidad, autoridad y tradiciones paeces resurgía con toda su fuerza al ver sus montañas y pueblos -toda su vida- dibujados en el mapa. De ahí que lo usaran para afirmar ante terratenientes y militares la veracidad de sus títulos y la justicia de su derecho. Además, este tipo de representación mixta (dibujo-mapa) les brindaba un medio para situar los conocimientos recién adquiridos al lado de los suyos propios, a la vez que constituía un buen soporte para retransmitirlos en función de su interés inmediato.

### 3. PROPOSITOS DEL PROYECTO

Dadas las características de la situación planteada, es de notarse que los propósitos del proyecto fueron precisándose paulatinamente, a medida que la investigación conjunta avanzaba, hasta llegar a determinarlos claramente.

Como *objetivos generales*, se destacaron dos:

- 1) Dilucidar la naturaleza y las causas de la discriminación que la sociedad nacional colombiana mantiene sobre las minorías indígenas, así como del virtual bloqueo en que éstas se encuentran, para concretizar y transmitir sus íntimas aspiraciones y proyectos.
- 2) Verter el conocimiento adquirido sobre este doble fenómeno sobre ambas sociedades, facilitando a cada una el estudio del problema planteado y la búsqueda de soluciones.

Y, como *objetivos específicos*, los siguientes:

- 1) Rendir cuenta a las comunidades paeces, en la forma más fácilmente comprensible para ellas, del contenido de la cartilla "Historia política de los paeces". Tarea que no se podía limitar a la simple ilustración de su transcurrir histórico, sino que debía recrear en lo posible un mundo distinto -su mundo- visto desde adentro.
- 2) Facilitar a las comunidades mismas la prolongación de la investigación sobre su problemática actual, tanto en lo interno como en su relación con la sociedad nacional.



3) Proporcionar a las comunidades la herramienta de educación que estaban buscando, en forma que les sirva para dinamizarse en torno a sus necesidades e intereses inmediatos. Herramienta que sea manejable por ellos mismos.

#### 4. EJECUCION DEL PROYECTO

Las etapas del proyecto ya realizadas son:

##### 4.1 CONCEPCION DE LA SECUENCIA DE MURALES.

La unidad de la serie se logró con base en dos factores: periodización y territorialidad. *La periodización y la selección de coyunturas* se concretizó así:

Vida de las comunidades al llegar los colonizadores españoles y durante la conquista.

Vida y transformaciones operadas durante la época colonial (comienzos del s. XVIII), cuando ocurre la formación del actual pueblo páez.

Implicaciones de la formación de la nación colombiana sobre las comunidades caucanas (s. XIX).

Período contemporáneo.

*La territorialidad* como criterio unificador, fue escogida:

- . por determinar las dimensiones físicas del mundo páez;
- . por constituir un eje central de su concepción del mundo, siempre referido a sus montañas, ríos, lagunas, etc.;
- . por ser a la vez vínculo con los antepasados y con las comunidades de hoy;
- . por brindar un espacio que permitiera englobar la representación de su existencia en toda su diversidad (social, económica, cultural ... ). Territorialidad que comprende la zona del nudo andino entre los ríos Cauca y Magdalena.

Cada período es representado en dos mapas complementarios, dando cuenta, el uno, principalmente, de las transformaciones socioeconómicas y, el otro, de las políticas.

La posibilidad de comparación entre los diversos períodos permite percibir claramente el devenir histórico y las causas y efectos de las diversas transformaciones operadas en el territorio. Se posibilita así crear conocimientos, ya que sobre estos hechos y procesos es muy poco lo que se sabe, siendo habitualmente deformado y deformante el saber acumulado.

## 4.2 GRAFICACION DE CADA MURAL

Una vez acumulados los conocimientos aportados por las comunidades, la investigación documental y la percepción en el terreno, es preciso *seleccionar* y *esbozar* las escenas parciales para cada mural. Esta selección traduce la importancia acordada, ora por los indígenas, ora por el investigador, a ciertos hechos, detalles o procesos. El punto clave radica en la veracidad de la representación escogida, en la consignación de los mayores detalles posibles (vestidos, plantas, personajes, etc.), con el fin de permitir el rápido reconocimiento o asimilación de los hechos o conocimientos graficados y la creación de un ámbito real que invite a complementarlo mediante los aportes de la comunidad, que durante el proceso se lo apropia.

La *concepción del diseño global* de cada mural enfrenta, por su parte, los problemas de representación en la forma más asequible al indígena, las dimensiones del espacio y del tiempo, así como el relato. Existen entonces murales en estas diversas dimensiones. Unos representan la realidad del territorio en un momento dado; otros permiten el relato de una acción sobre un territorio y sobre un lapso de tiempo más o menos largo; y el último de todos no sólo hace un relato espacio-territorial regional sino que permite seguir el proceso paralelo del acontecer nacional en el mismo lapso. Mecanismo tendiente a facilitar la comprensión de los problemas de relación vigentes.

Las *dimensiones* de los mapas parlantes han sido determinadas por la cantidad de información disponible para cada caso y las exigencias del dibujo. Consideraciones de tipo económico y técnico han llevado a realizar originales sobre papel calca y copias heliográficas que por su costo y facilidad de manejo permiten un uso acorde con la etapa de desarrollo del proyecto.

## 4.3 INVESTIGACION ESPECIFICA PARA LA GRAFICACION

La reconstrucción gráfica a partir de las fuentes históricas documentadas conocidas tiene numerosas limitaciones en el caso de los indígenas caucanos. Si la flora y la fauna no implican problemas, muchos otros elementos han tenido que ser reconstruidos a partir de la búsqueda de modalidades antiguas, o de las reconstrucciones que miembros de las comunidades efectúan especialmente para el caso. Colaboraciones que hasta el momento han comprendido desde la apertura de antiguas tumbas, giras en busca de caminos ignorados de antaño o en sitios donde las modalidades vestuarios remiten directamente a formas precolombinas, ubicación de utensilios pretéritos o formas de producir ya sobrepasadas. Proceso que ha dado a los murales un carácter de permanente perfeccionamiento a partir de los primeros borradores confrontados con las comunidades.

## 4.4 UTILIZACION EDUCATIVA DE LOS MURALES

Los primeros esbozos de murales se utilizaron, aún sin terminar, en diversas reuniones o cursillos con las comunidades. Esta confrontación permitió inicialmente observar las reacciones de los indígenas (percepción, interpretación, formas de lectura, etc...), lo que generó en cada caso una dinámica de participación y de iniciativas de investigación de parte de las comunidades para aportar datos complementarios, para corregir escenas parciales o sugerir otras nuevas, abriendo así nuevos campos a la investigación. Además, al incorporarse así la investigación al proceso educativo, se establecía una relación entre educador y educando de naturaleza distinta a la tradicional.

Una vez terminados los murales, su utilización se realiza en la base misma de las comunidades, permitiendo a la concurrencia la libre apreciación de cada cuadro durante cierto tiempo. Posteriormente se da una explicación en castellano del contenido, siguiendo una o varias lecturas posibles (económica, política, cultural, etc.). Viene después la intervención de los miembros de la comunidad que, en idioma páez, dan cuenta del relato siguiendo las pautas internas de la comunidad, elaborando nuevas lecturas según sus vivencias o los intereses del momento, complementándolos con nuevas facetas de su "saber acumulado", que surgen al contacto con el soporte gráfico. Proceso participativo que prolonga el estudio de cada cuadro por cuatro horas en promedio, generando nuevos aportes, preguntas y reflexiones.

#### 4.5 REALIZACION DE CUADROS CONCEPTUALES

Si bien la diversidad de las representaciones obtenidas en los diversos murales permite la recreación del proceso vital de la comunidad indígena, facilita los aportes y el diálogo con sus miembros participantes en el trabajo y da lugar a lecturas diversificadas, pronto se vio la necesidad de un mecanismo que permitiera ligar los elementos de análisis presentes en las situaciones consideradas, a fin de clarificar mejor los problemas vigentes (problemas de la economía, por ejemplo).

Como solución, se optó por realizar a partir de los murales 1 y 3, una veintena de cuadros (0.50 x 0.35 m.) que facilitasen la conceptualización en el campo de la economía y la política. Para ello se aglutinaron, ampliados, en un mismo cuadro, dibujos dispersos en cada mural, de manera que representasen categorías o conceptos que, en caso de ser de la misma índole, se imprimieron sobre fondos de un mismo color (screen). El uso de estos cuadros previstos al lado de los murales, facilita la comparación o el análisis de las transformaciones operadas en el tiempo, pero referentes a un mismo concepto.

#### 4.6 RECURSOS Y RELACIONES DEL PROYECTO

Las realizaciones anteriores han sido posibles gracias a que se cuenta hasta ahora con los siguientes elementos:

- Una relación directa y de amplia confianza con las comunidades involucradas, las cuales organizan y financian el aporte que hacen al trabajo de investigación o educación (cursillos internos, giras, etc.).
- El personal de investigadores y asesores de la Fundación Colombia Nuestra, en historia, economía, antropología, etc., el cual ha suministrado lo requerido en documentación, equipos y transportes necesarios (foto, grabación, dibujo).
- Un equipo de dibujantes que ha venido supliendo las dificultades de colaboración de las comunidades en ese rubro.

Teniendo en cuenta las condiciones no formales en que se ha venido desarrollando el trabajo y las características de la población y zona involucradas las relaciones vigentes son:

- . con los cabildos y comunidades paeces,
- . con maestros de la zona,
- . con grupos privados de investigadores o sectores interesados en la problemática indígena.

## **5. ETAPAS DEL PROYECTO POR EJECUTAR**

### *1) Reproducción multiplicada:*

el sistema de heliografía usado ha facilitado el trabajo de creación y experimentación, pero resulta inadecuado y costoso al entrar en la etapa de uso generalizado. En la actualidad se estudian nuevas formas de multiplicación que permitan su uso en forma amplia a nivel de comunidad (autoridades tradicionales, cooperativas y grupos comunales, escuelas. etc.), así como en los sectores nacionales en contacto con las comunidades paeces, en primer término. Este sistema debería resolver el problema del uso del color. Además hay que hacer frente a los requerimientos financieros que esta etapa de uso generalizado plantea.

### *2) Realización de cursillos de entrenamiento:*

de los miembros de las comunidades encargados de usarlos. Cursillos que tengan en cuenta los "canales" educativos de las comunidades y una sistematización del "saber indígena", acorde con su peculiar concepción del mundo y su percepción específica del tiempo y del espacio.

### *3) Redacción de una guía para lectura de los murales:*

la diversidad y la cantidad de información concentrada en los murales necesita ser presentada por escrito para facilitar el aprovechamiento máximo de ella en

la amplia gama de aspectos que contiene: historia, economía, política, geografía, flora, fauna, etc.

## **6. PERSPECTIVAS QUE EL PROYECTO ABRE**

La experiencia realizada y la reflexión sobre la misma nos permiten destacar algunos logros del proyecto y, al mismo tiempo, nos han abierto un conjunto de orientaciones que estimamos significativas.

### **6.1 LOGROS DEL PROYECTO**

Como lo hemos venido señalando, la realización misma del proyecto es su primer logro. Nunca fue planificado según los criterios usuales. Importancia especial reviste la aparición misma del método descrito en cuanto ha permitido la producción de conocimiento nuevo y en cuanto ha hecho posible la transformación de conceptos tradicionales de investigación, al permitir a las comunidades pasar de simples "objetos de estudio" a sujetos de la misma.

Son también fácilmente perceptibles los logros obtenidos en la dinamización operada a nivel de las comunidades. Han dado muestras tangibles de afianzarse en lo propio y han logrado despertar sus posibilidades de salir adelante, en lo económico, lo educativo, lo organizativo, etc.

Entre la población involucrada hasta ahora en la experimentación se ha cumplido la percepción de su transcurrir histórico, generalmente limitado a la tradición oral de tres o cuatro generaciones, para dar paso a una conciencia, ya no de comunidades indígenas sobrevivientes, sino a su existencia como PUEBLOS, como lo vienen proclamando en su acción inmediata.

Fenómeno de clarificación que se traduce en una expresión cada vez más concreta de sus intereses propios en las ramas de la educación, la justicia, la economía, la autoridad y el trabajo.

Las comunidades han demostrado que los mapas parlantes constituyen una herramienta utilizable por ellas mismas, transformable por su interpretación en su propia lengua e imposible de controlar o manipular por fuerzas ajenas a la comunidad, ya que producen posibilidades de enriquecimiento y uso al interior mismo de ellas.

### **6.2 ORIENTACIONES Y PERSPECTIVA**

*1) La negación de lo indígena: limitación para la acción.*

Los éxitos aparentes y fracasos repetidos de programas relacionados con las comunidades indígenas nos parecen provenir del carácter eminentemente externo a ellas de los diagnósticos, soluciones y métodos de acción propuestos.

Observación que apunta a la pretendida omnipotencia y exclusividad del tipo de saber moderno establecido en academias y burocracias, el cual niega desde el principio la existencia de cualquier otra vía de conocimiento, de análisis y de interpretación o transformación de la realidad, diferente al existente en nuestras sociedades. Total: que no obstante las protestas de "respeto" para con las comunidades indígenas, en la práctica se niega la posibilidad o la validez de una visión interna, propia de estas comunidades, para relacionarse o transformar sus existencias. Se les lleva todo: ideología, técnica, sistemas, partidos que les son ajenos, no pudiendo pensar que ellas tengan y puedan recorrer sus propios caminos para llegar a un desarrollo propio en lo político, lo científico, lo económico, etc. ...

Negación que no deriva sólo de causas religiosas, racistas ni imperialistas, sino también de la concepción científica reinante: "el conocimiento es uno... y desde un punto de vista".

Las consecuencias de esta posición no se dejan esperar, de una parte; al colocar a las sociedades indígenas como meras informantes, incapaces de investigar y analizar, se limita y deforma la investigación. Mientras que, al negarles las potencialidades que les son propias, se impide o limita su acción, condenándolas a seguir los caminos que les sean trazados y que ellas tan a menudo rechazan.

*2) Reconocer la dependencia y la diferencia para establecer un a nueva relación.*

Al tratar de ubicar las razones de este comportamiento colectivo apareció en toda su dimensión la adecuación ideológica lograda por el proceso colonizador, tanto sobre los indígenas como sobre los colombianos en general. Es un hecho que sectores mayoritarios de las comunidades han llegado a creer lo que a todos se nos enseña: que son tribus sin historia, sin vida política propia, sin más futuro que integrarse totalmente a la sociedad global o en el mejor de los casos, fósiles de pueblos cuyas posibilidades históricas desaparecieron con la pérdida de su independencia frente a España.

En estas condiciones de dominación ideológica, resultaba muy difícil que apareciera una perspectiva histórica y una visión política claras respecto al desarrollo de las sociedades indígenas, tanto dentro como fuera de ellas. Fue necesario, entonces, asumir la realidad de la colonización del pueblo colombiano en su dimensión ideológico-política tanto respecto al colonizador extranjero como a la propia posición colonizadora de las sociedades indígenas.

Esta ruptura con la ideología dominante fue posible gracias no sólo a la observación de la realidad que viven los indígenas como efecto de la opresión integradora, sino también a la visión que los mismos nativos tienen de ella, llevándonos a corregir la visión colonialista de nuestras respectivas historias, la cual se ha venido acumulando. Y este trabajo de revisión de nuestras

concepciones sobre la formación e historia de la nación colombiana, en relación con la formación e historia de los pueblos

y comunidades indígenas, hizo posible captar con mayor exactitud cómo, oculto en el seno de dichas sociedades y redivivo en sus "mitos" y relatos, se mantiene el sentimiento de sus propios valores, de su vida *propia, no colonizada*. **¡Error! Marcador no definido.**

Apareció entonces claro por que, cuando las condiciones históricas de los años 70 permitieron a las comunidades revivir sus luchas, la búsqueda de una forma de vida propia, libre, no colonizada, apareciera en la forma incoherente pero apremiante que hemos relatado: porque, a su manera de ver, de la recuperación de lo mejor de su pasado dependía su libertad en el futuro.

Igualmente claro se vio cómo esta ruptura de la dominación ideológica no podía producirse unilateralmente en las comunidades indígenas penetradas por la ideología nacional dominante, mientras en ésta no se produjera también un *replanteamiento de la relación* entre las dos sociedades y de la visión que de ambas se tiene. Un trabajo a la vez interno y externo, de intrínseca cooperación, aunque la visión interna sea la directriz.

Concepción dialéctica de la relación entre lo páez y lo colombiano, entre las comunidades indígenas y el Cauca, entre el desarrollo nacional y el estancamiento de los indígenas, que permitió superar las visiones monotemáticas de "indigenismo", "clasismo", "desarrollismo", etc., en beneficio del continuo desvelamiento de esa perspectiva interna y su relación permanente con la sociedad global.

### 3) *Apoyo a una vía propia de crear y transmitir conocimiento*

Es bien conocida la forma eminentemente descriptiva y narrativa del discurso indígena, la cual es generalmente aceptada como forma de transmitir un "saber acumulado", sin aparente relación con su gestación. Sin embargo, la observación entre los paeces de cómo el continuo intercambio de esos largos discursos da lugar a la decantación de nuevas verificaciones, de nuevos análisis, de nuevas ideas, nos convenció que esa forma descriptiva y narrativa constituye para el nativo una vía privilegiada no sólo de transmitir, sino de *producir* conocimiento. Permitiendo establecer cómo la materialidad que impregna los relatos orales de los hechos y las cosas -en que se refleja el alto grado de observación y análisis de los indígenas- no implica ausencia de conceptualización, sino una forma distinta de hacer teoría a partir de la realidad

Características del discurso indígena que goza de la ventaja adicional de la transmisión rápida, masiva y generalizada a toda la comunidad, de los conocimientos adquiridos, facilitando su apropiación igualitario.

Las anteriores verificaciones determinan también la naturaleza misma del proyecto. *No se trata de producir ayudas visuales*, o simple material pedagógico para uso repetitivo. La índole de la población a que está preferentemente destinado y el uso oral, le dan su carácter específico *de soportes materiales* a la vez que de *materia prima*, para la continua producción de conocimiento entre las comunidades paeces. Les facilita su tarea de investigar en forma continua su propia realidad y la del inundo que los rodea.

La expresión globalizante de lo político, lo económico, lo físico, la recreación de la vida misma en su diversidad, que permite el sistema gráfico adoptado, se aviene perfectamente al sentido totalizante del conocimiento de los indígenas, para quienes todo parece estar en todo.

Les facilita enormemente la comprensión de los elementos nuevos que se les aporta para la cabal interpretación de su realidad y de la sociedad global. Les incita y facilita su participación en el enriquecimiento de la investigación Traficada o de su interpretación. Y, al permitirles situar mejor los problemas vitales por ellos enfrentados, les abre el camino de la acción.

Desde el punto de vista del investigador-educador este tipo de representación permite a la vez provocar análisis parciales, como también relacionar unos con otros aspectos históricos, económicos, políticos, culturales, aprovechando que la información esté siempre a la vista.

Al mismo tiempo abre la posibilidad de educar en lo propio y en lo externo, manteniendo siempre la imprescindible relación de ambos.

Es de destacar, igualmente, que el método expuesto no sólo rechaza el aislamiento de las comunidades indígenas, sino queda por sentado el desarrollo de la relación entre las dos sociedades involucradas, pero propende porque ésta se establezca en forma no dominante.

Finalmente, tanto la investigación como el proyecto de mapas parlantes, al aclarar problemas y contradicciones vigentes entre sociedades minoritarias y la sociedad nacional, puede arrojar luz y servir a esta última para enfrentar problemas específicos de otros sectores de población.

### **Educación integrada de adultos en el medio rural y desarrollo socioeconómico de comunidades indígenas**

**Eugenio Rodríguez F.**

#### **INTRODUCCION**

Esta presentación incluye dos proyectos que han tenido una secuencia en el tiempo: el Proyecto Multinacional de Educación Integrada de Adultos (PEIA), en relación con las Unidades Cooperativas Educativas desarrolladas en la



comuna de Coihueco y realizado entre 1974 y 1977, y el proyecto denominado "Desarrollo Socio-Educativo de Comunidades Rurales Indígenas" que se desenvuelven en Villarrica y Coñaripe (PEDRI), desde 1979.

Entre ambos proyectos existen múltiples elementos de unidad y continuidad que justifican su presentación conjunta. Estos elementos son:

- El equipo técnico de conducción es el mismo.
- Existe una orientación teórica educativa común.
- Se ha producido ,en el marco de la continuidad, un enriquecimiento en la planificación y programación y en las aplicaciones metodológicas.
- Se ha intentado superar algunos errores señalados en el documento.
- Se ha dirigido a sectores poblacionales semejantes: a aquellos de mayor marginalidad, como son las comunidades rurales e indígenas.

Junto con aclarar esto vínculos entre los dos proyectos, es necesario tener presente que desde el punto de vista institucional tuvieron una administración diferente. El proyecto PEIA tuvo como institución ejecutora al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, el cual estableció convenios con la Organización de Estados Americanos para el apoyo financiero, de asistencia técnica internacional y de vinculación al Programa Regional de Desarrollo Educativo, y con la Facultad de Educación se la Pontificia Universidad Católica de Chile, para el apoyo técnico nacional y la conducción del mismo.

El Proyecto PEDRI tiene como institución ejecutora a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, la que estableció convenio con la Organización de Estados Americanos, en términos similares a los señalados en el proyecto PEIA.

## **1. PROYECTO MULTINACIONAL DE EDUCACION INTEGRADA DE ADULTOS, UNIDADES OPERATIVAS EDUCATIVAS EN LA COMUNA DE COIHUECO.**

### **1. 1 ORIGEN Y ELABORACION DEL PROYECTO**

Para reorientar a las acciones del proyecto se tuvieron en consideración los siguientes aspectos:

a) una consulta realizada al magisterio nacional en 1974, en la cual, al preguntársela si la educación de adultos estaba satisfaciendo las necesidades de los mismos, la respuesta fue negativa y se señalaron los siguientes déficits:

- . Objetivos poco claros o no conocidos.

- . Falta de docentes calificados para la educación de adultos.
- . Repetición de los planes y programas de la educación de niños y adolescentes, inapropiados a las características de los adultos. . Inadecuación entre las necesidades regionales y el sistema de educación de adultos.
- . Planteamiento de la educación de adultos como enseñanza supletoria.
- . Carencia de incentivos inmediatos de tipo socio-económico y profesional.
- . Falta de coordinación entre los diversos niveles de la enseñanza.
- . Carácter rígido de los programas.
- . Insatisfactoria formación integrada y capacitación profesional.

Otra pregunta que ofreció interés fue: si se adecuaban los programas a los distintos grupos sociales, edades y funciones productivas de los adultos. La respuesta también fue negativa, por las siguientes razones:

No contemplan ningún tipo de diferenciación.

No responden a las necesidades de los educandos en las regiones.

- . Falta de flexibilidad para desarrollar las actividades según las edades y la situación laboral.
- . No se entrega una formación suficiente y adecuada que capacite al educando adulto en los campos agrícola, industrial, minero, comercial, marino, forestal, etc.
- . Inexistencia de carreras vespertinas de continuidad, en las universidades.

b) Las acciones anteriores realizadas en la ciudad de Arica de 1970 a 1973. A través de un Centro Polivalente (CENPOLIA) la educación de adultos se había incorporado como componente de un programa mayor de desarrollo regional. Aunque dicho centro no llegó a implementarse en su totalidad, su formulación sentó las bases de un plan de acción que se enmarcó en el ámbito de la educación integrada de adultos.

c) Las conclusiones de una jornada de estudios (1974) organizada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en la cual se convocó a centros e instituciones públicas y privadas que tuviesen programas de educación de adultos.

Las acciones iniciadas en 1974 se diseñaron, por tanto, sobre la base de lo que se había realizado en el periodo anterior, las políticas establecidas por el CPEIP, los resultados del encuentro, el aporte de la asistencia técnica de la

OEA y de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que destinó cinco profesores. Los objetivos específicos y metas se formularon de manera anual.

Para el desarrollo del proyecto se señalaron tres etapas:

- 1974 - difusión del proyecto.
- 1975 - expansión.
- 1976 - 1977 - consolidación y traspaso de las acciones a la comunidad organizada.

Las acciones fueron, a su vez, apoyadas por organismos regionales como los siguientes: Dirección Provincial de Educación, que aportó tres funcionarios; Universidad de Chile, Sede Chillán, que facilitó la participación de un académico y la utilización de sus locales para la coordinación regional; Dirección Departamental de San Carlos, que aportó un funcionario; y el Instituto de Educación Rural, que aportó dos funcionarios en la localidad de Coihueco. Esta participación se fue ampliando posteriormente, como se señala más adelante.

## 1.2 ZONA O LOCALIDAD EN QUE ACTUA EL PROYECTO

(los antecedentes corresponden al año 1975)

La superficie de la comuna de Coihueco es de 1.747 km.<sup>2</sup>, con 17.555 habitantes, 4.000 de ellos en el pueblo de Coihueco. La comunidad cuenta con:

### I) *Servicios Públicos:*

- . Municipalidad.
- . Correos y Telégrafos.
- . Tesorería Comunal.
- . Registro Civil.
- . Servicio de Obras Sanitarias.
- . Servicio Nacional de Salud, con posta de primeros auxilios en Coihueco (con un anexo de maternidad); Tres Esquinas, Bustamante, Talquipén y Tanilino.
- . Tenencia de Carabineros.

. Oficina del Inst. Nac. de Desarrollo Agropecuario (INDAP), con siete funcionarios.

## *2) Organizaciones productivas y comunitarias:*

. Cooperativa Campesina "La Integración. Ltda.", propietaria de un molino industrial y de una planta conservera, junto con dos predios agrícolas.

. 14 Juntas de Vecinos, organizadas.

. Unión Comunal de Juntas de Vecinos.

. 16 Centros de Madres, organizadas.

. Unión Comunal de Centros de Madres.

. Comité Poblacional para obtener vivienda.

## *3) Producción:*

. Agrícola: trigo, remolacha, lechería, crianza, chacarería, hortalizas y apicultura.

. Industrias y Servicios: envasadora de miel, tres molinos industriales, siete molinos semi-industriales, tres industrias de elaboración de maderas (puertas y ventanas), dos panaderías, una fábrica de queso y mantequilla, una fábrica de cera para pisos, tres talleres de mecánica agrícola, cinco talleres de mecánica de automóviles.

Minería: minas de cobre y oro en la localidad de Minas del Prado.

Artesanía: tallado en madera, cestería, telares y muebles de caña.

## *4) Necesidades educativas:*

Los coordinadores de terreno señalaron como necesidades sentidas

de la población las siguientes:

. Complementar la enseñanza básica.

. Realizar cursos que permitan desempeñar una actividad que aumente el ingreso familiar.

. Efectuar cursos de capacitación en algunas áreas como: agricultura, industrialización de la fruta, mecánica agrícola, poda, electricidad, cuidado de frutales, artesanía.

### 1.3 PROPOSITOS GENERALES Y ESPECIFICOS DEL PROYECTO

Las actividades en la comuna de Coihueco se enmarcaron en los objetivos del proyecto.

#### 1) *Objetivos generales:*

- a. Difundir y enriquecer a nivel nacional y multinacional la conceptualización filosófica y las características metodológicas de la educación permanente.
- b. Promover, con esta nueva orientación, a nivel nacional y multinacional, la coordinación de los recursos y esfuerzos de las instituciones y organismos que tienen programas de educación de adultos.
- c. Aportar antecedentes y bases técnico-científicas para la implantación de un nuevo sistema nacional de educación de adultos.
- d. Impulsar la realización de programas de capacitación técnicodocente para todos los que participan en acciones educativas en relación con los trabajadores.
- e. Incorporar al Sistema de Educación de Adultos de Chile, unidades operativas educativas, con criterios de polivalencia, para la ejecución de los programas de educación integrada de adultos.
- f. Establecer los medios convenientes para actualizar permanentemente los programas de estudio y las metodologías del aprendizaje.
- g. Promover y contribuir a la realización de cursos de post-grado y magister a nivel universitario, para especialistas en educación de adultos en el orden nacional y multinacional.
- h. Investigar antecedentes y establecer criterios que justifiquen la necesidad de especializar recursos humanos en educación de adultos, como alternativa de las carreras pedagógicas.

#### 2) *Objetivos específicos:*

- a. Establecer y consolidar unidades operativas educativas con diversidad de niveles y modalidades.
- b. Realizar jornadas de capacitación androgógica y cursos de post-grado a nivel universitario. Planificar y crear carreras de especialistas y de magister con especialización en androgogía.
- c. Cumplir misiones de conocimiento, estudio, participación, perfeccionamiento e intercambio de experiencias.

d. Planificar un laboratorio aplicado para ser realizado en el ejercicio fiscal 1975-1976.

### 3) *Objetivos de las acciones en la comuna de Coihueco:*

a. Establecer unidades operativas educativas que desarrollen una formación integral, a partir de las necesidades manifestadas por los adultos.

b. Formar a los docentes mediante jornadas que se fundamenten en las experiencias desarrolladas por ellos.

c. Establecer una coordinación de las instituciones que desarrollan programas de educación de adultos.

## **1.4 ENFOQUE EDUCATIVO**

Los principios filosóficos y educacionales que inspiraron al Proyecto de Educación Integrada de Adultos fueron:

l) La Educación Integrada de Adultos en el contexto de la educación permanente:

La educación permanente implica una visión dinámica, actualizada e integradora del problema educativo. Específicamente no establece barreras de edad (joven-adulto), áreas (escolar-extraescolar), etc., pues las necesidades básicas a las cuales debe responder la educación son comunes a todos los individuos y en todas las edades, escolarizados y no escolarizados.

La educación permanente comprende una gama de aprendizaje desde el general hasta el técnico o profesional, cumpliendo así la educación con su función humanística durante toda la vida y formando al individuo como un ser social sin las limitaciones de una excesiva especialización. Se presenta entonces la educación como un problema que no es de responsabilidad de un ministerio o de algunas instituciones, sino como un quehacer continuo de toda la comunidad.

La educación permanente exige estructuras administrativas ágiles y flexibles destinadas a la obtención de un sistema coherente que se caracterice por su operatividad y movilidad, del mismo modo requiere estructuras docentes y curriculares acordes con las necesidades específicas que este tipo de educación plantea. Esto significa:

- Utilización de las sedes y de los materiales de las instituciones que coordinan su acción y de los lugares que correspondan a la vida diaria del adulto, (sindicato, fábrica, municipios, unidades vecinales, centros de madres, cárceles, hospitales, iglesias de distintas confesiones, etc.).

- División de los contenidos programáticos de los distintos niveles adaptados para el desarrollo de cursos a corto, mediano y largo plazo y sustitución de materias, asignaturas o disciplinas clásicas, por áreas educativas con contenidos que correspondan al mundo en que vive el adulto, a la solución de sus problemas y a su desenvolvimiento eficaz en la sociedad.
- Ingreso del participante en el proceso de aprendizaje, tomando como punto de partida los conocimientos que posee (experiencia y cultura vivida).
- Flexibilidad del proceso de aprendizaje fundamentado en las motivaciones que presenta el adulto participante.
- Adaptación de los períodos lectivos a la velocidad de aprendizaje de los participantes.
- Horarios determinados por los adultos participantes de acuerdo con sus actividades, posibilidades, requerimientos y necesidades.

2) Coordinación, integración y mejor aprovechamiento de los recursos (instituciones) que operan en programas de educación de adultos: **¡Error! Marcador no definido.**

Coordinación de los organismos que tengan programas de educación de adultos (estatales, paraestatales, privados, etc.), dando especial relevancia a los organismos laborales y de participación comunitaria.

Con esta orientación, las instituciones u organismos que se coordinen e integren operarán descentralizadamente, desarrollando funciones específicas de planificación, supervisión, capacitación, investigación, evaluación, etc., en una línea de acción común, tanto teórica como práctica.

3) Se entiende por educación de adultos integrada:

Es evidente que esta característica está incluida en la teoría de educación permanente, sin embargo, se le destaca en forma especial por el realce que se le asigna en los documentos del proyecto.

La educación integrada de adultos contempla la educación en general (básica, media, superior), en sus aspectos formales y no formales. Conjuga simultáneamente la formación humanístico-científica, la capacitación técnico-profesional y la participación social. Si los dos primeros aspectos son significativos para el logro de una conciencia responsable y una jerarquización socio-económica, el tercero ofrece especial interés y trascendencia. En efecto, la participación social comprometida, crítica y solidaria, permite que el hombre interprete y contribuya a solucionar sus problemas y se incorpore plenamente a los procesos de desarrollo, impulsándolos responsablemente.

Según estos criterios, se entiende que el adulto:

- . Interviene en el proceso educacional de acuerdo con sus propias necesidades y requerimientos.
- . Convierte, transforma y actualiza permanentemente sus conocimientos.
- . Coopera en la administración (organización, supervisión, evaluación, etc.) de los planes y programas en los que participa.

La educación integrada de adultos en el contexto de la educación permanente abre posibilidades para enfrentar con éxito la tarea de coordinar diferentes áreas, niveles y modalidades. Mantener esquemas vigentes significa continuar por senderos tradicionalistas, divorciados de la realidad socio-económica, política y cultural.

4) Se entiende a la educación de adultos ligada a las necesidades de recursos calificados:

Esta especificación es necesaria debido a que se pretende una correlación muy estrecha entre los requerimientos de calificación de una comunidad local y/o regional y las orientaciones, objetivos y metas que el proyecto formule.

#### 1.5 EJECUCION DEL PROYECTO

La perspectiva principal está en el establecimiento de Unidades Operativas Educativas (UOE). Estas se definen como experiencias eminentemente innovadoras a través de las cuales se pretende atender de manera integral las necesidades de los participantes como miembros activos de una comunidad, tanto en la línea de la formación general, como en la capacitación técnico-profesional y en la formación para la participación social, en diversidad de áreas, niveles y modalidades. Los elementos que caracterizan a las UOE permiten:

- . desarrollar actividades que respondan a los intereses y necesidades de la comunidad;
- . sustentar su acción en las organizaciones existentes transformándose en un mecanismo de apoyo a las acciones que éstas desarrollan;
- . estimular la participación de la comunidad en el proyecto a través de la utilización de los recursos humanos y materiales existentes a nivel local;
- . coordinar esfuerzos de organizaciones comunitarias y de cooperación interinstitucional con el fin de racionalizar los recursos existentes.

Esta perspectiva se fundamenta en que:

- . el adulto ha incorporado un conjunto de elementos Normativos por la acción de agentes educativos no tradicionales;



. los adultos se sienten fuertemente motivados para adquirir un tipo de formación de aplicación inmediata;

. la canalización de las acciones educativas, a través de las organizaciones de la comunidad, posibilitan una visión real de las necesidades educacionales de la persona en relación con su mejor participación en el medio social en que vive;

. las acciones se adecuan a la realidad del educando, respondiendo al concepto de escuela-función y atendiendo a las necesidades educacionales de los adultos y a las circunstancias concretas de la vida en que está inserto el participante.

Con estas orientaciones, cada unidad operativa educativa se organizó según las características, necesidades y aspiraciones de los participantes, esto motivó que la estructura organizativa tuviera una mayor autonomía de decisión en la base, y se generaran desde ella las informaciones requeridas en otros niveles.

#### 1.5.1 *Organigrama*

*Coordinación de UOE:* define las actividades que se realizarán.

*Coordinación Local:* Coordina las acciones de las UOE e implementa los requerimientos de acuerdo a las finalidades establecidas por el consejo y las orientaciones de la coordinación regional.

*Coordinación Regional.* Coordina las acciones de las localidades e implementa los requerimientos de acuerdo a las prioridades establecidas por el consejo y las orientaciones de la coordinación nacional. Además, establece los convenios regionales y promueve la capacitación de los docentes.

*Coordinación Nacional:* Coordina las acciones regionales e implementa los requerimientos de acuerdo con los responsables de sector y con los objetivos del proyecto. Establece los convenios nacionales, tiene a su cargo la gestión financiera del proyecto y apoya la acción de capacitación regional.

En relación con el funcionamiento, la gestión global de la UOE, se encuentra bajo la supervisión de un coordinador. Este realiza un diagnóstico de necesidades y problemas de la comunidad a partir de la cual efectúa una planificación de actividades.

Para el desarrollo de cada actividad, el coordinador de UOE selecciona un responsable de actividad, de entre los miembros de la comunidad o de organizaciones que desarrollan su labor en ésta. Al coordinador le corresponde supervisar y evaluar cada actividad.

#### 1.5.2 *Actividades*

Las actividades realizadas durante el período 1974-1977 fueron:

*Primer año (1974):*

Durante este año se enfatizó la formación de los coordinadores y la iniciación de las unidades operativas educativas. Se estructuró una modalidad inicial de planificación, evaluación y desarrollo de las actividades.

Se establecieron cuatro unidades operativas educativas con 229 participantes y se desarrollaron las actividades de: nivelación básica, fruticultura, apicultura, electricidad y mecánica agrícola, moda infantil, pantalonería y alfabetización. Las cuatro unidades operativas educativas estaban ubicadas en Coihueco, El Embalse, Frutillares y Miraflores.

Se realizó una jornada de estudio sobre los principios orientadores del proyecto y la metodología de operación, en el mes de Julio, con 40 horas de duración.

Se establecieron los diferentes niveles de coordinación ya señalados.

Se iniciaron los contactos con instituciones como: Municipalidad, Instituto de Educación Rural (IER), Centro de Madres, Junta de Vecinos y la Universidad de Chile, Sede Chillán.

*Segundo año (1975):*

Se elaboró un modelo de planificación, que fue publicado en el "Manual para la Puesta en Marcha de Unidades Operativas de Educación Integrada de Adultos".

El manual es un material semi-estructurado en el cual el coordinador y los docentes encuentran un modelo de planificación. Las fases son:

- . Diagnóstico: estudio de la comunidad, determinación de los problemas y listado de necesidades priorizadas.
- . Programación general: establecimiento de las actividades, selección de los responsables e identificación de los recursos materiales necesarios.
- . Programación específica de cada actividad: objetivos específicos, selección y estructuración de los contenidos, criterios de evaluación, actividades de enseñanza-aprendizaje, recursos necesarios para cada actividad.
- . Sugerencia para la ejecución y para la determinación de los procedimientos de evaluación.

Para la evaluación de las unidades operativas educativas se establecieron los siguientes indicadores:

- . Relación entre las necesidades detectadas y las actividades de las U.O.E.;
- . carácter integrador de las actividades; coordinación de esfuerzos entre las instituciones de educación de adultos.

Durante este año se desarrollaron las siguientes actividades:

Jornadas con docentes y coordinadores de unidades operativas educativas, durante los meses de Enero y Julio, centradas en la metodología del proyecto y de las acciones educativas.

Se estableció un equipo técnico regional (ETR) para dar asesoría técnica a los docentes y coordinadores.

Se constituyeron cinco UOE: Coihueco, El Embalse, Frutillares, Miraflores y Minas del Prado y se realizaron nueve actividades con 355 participantes. Las actividades fueron: nivelación básica, modas, electricidad y mecánica agrícola.

Se estableció coordinación con las instituciones señaladas en el primer año, 1974.

*tercer año (1976):*

Se aplicó el manual señalado en el año 1975 para todas las unidades operativas educativas.

Durante el mes de Enero se realizó una jornada de 15 días con los docentes y coordinadores para familiarizarlos con la metodología propuesta.

La actividad central del año fue la aplicación del manual y la evaluación del mismo, mediante una investigación sobre la calidad del instrumento como material de trabajo para los docentes y coordinadores.

La utilización del manual significó:

- . mejoramiento de la relación entre las actividades educacionales y las necesidades de los adultos participantes;
- . mayor racionalización de las actividades;
- . se elevó el nivel del trabajo grupal entre los docentes;
- . mejoramiento de la comunicación entre coordinadores y docentes.

Sin embargo, las fases de programación específica y ejecución fueron inadecuadas en su diseño para la dinámica que requerían las actividades; por ello, a partir del año 1977, se propone otra alternativa.

Durante 1976 se aplicó un diseño curricular llamado integrante y su definición fundamental está en la integración progresiva del aprendizaje a partir de las necesidades del adulto. Por ello, se complementan la formación humanístico-científica, técnico-profesional y para la participación social.

Las actividades desarrolladas en las cinco unidades operativas educacionales ya indicadas fueron: nivelación, modas, mecánica agrícola y arboricultura; y se atendió a 230 personas.

Se continuó la coordinación institucional señalada en el primer año (1974).

#### *Cuarto año (1977):*

Durante el tercer año se intentó avanzar en los aspectos de planificación y de organización; al finalizar se observó que la programación específica propuesta no lograba materializar la idea de una educación integrada de adultos. Por otra parte, la formación de los docentes y coordinadores continuaba siendo necesaria para orientar con mayor énfasis las actividades hacia el área laboral.

#### l) Capacitación de docentes:

El análisis de su actividad mostraba la tendencia de los docentes a repetir formas tradicionales de educación, con carácter vertical, expositivo y aislado de la realidad.

Para enfrentar dicha situación se elaboró una serie de documentos llamados "Instrumentos de Educación de Adultos" (IDEA), de los cuales se publicaron dos: "Diálogo Entre Educadores" y "Eslabón Entre el Grupo y su Conducción". Estos instrumentos estaban diseñados de la siguiente manera:

- . Proposición de una situación concreta.
- . Reflexión del docente y discusión grupal, cuyo resultado se escribe en el folleto.
- . Aportes de educadores mediante algunos párrafos de libros y artículos.
- . Formulación de un proyecto por parte de los docentes.
- . Evaluación.

El aporte de estos textos permitió a los docentes:

- . Elaborar proyectos.

- . Reflexionar sobre su práctica educativa.

Redefinir su papel frente a los adultos en el sentido de facilitadores del aprendizaje.

## 2) Nueva programación específica:

Esta programación se planteó como una proposición que el docente debía hacer a los adultos participantes, de tal manera que no se constituyese en una imposición y al mismo tiempo recogiese el aporte de los adultos.

- . Constaba de los siguientes elementos:
- . Propósitos generales de la actividad educativa.
- . Problemas que se pretende resolver.
- . Especificación del problema.
- . Secuencia de contenidos.
- . Actividades de aprendizaje.
- . Materiales para el docente y los adultos.
- . Respuestas que se espera lograr.
- . Actividades para determinar si se está resolviendo el problema. . Actividades para determinar si los adultos han resuelto el problema.

El mayor aporte de esta nueva programación fue que estaba centrada en problemas más que en contenidos de materia o disciplina.

## 3) Actividades:

Se produjo una mejor selección de las actividades en las cinco unidades operativas educativas, poniendo un mayor énfasis en lo laboral y social. Se atendió a 487 adultos en las siguientes actividades: primeros auxilios, modas, mecánica agrícola, artesanía, capacitación laboral, programa padre-hijo, capacitación socio-organizativa, nivelación, deportes, pintura en tela y bordados a máquina.

La coordinación con instituciones se consolidó a través de la participación de la municipalidad de Coihueco, la que presentó estas acciones a la consideración del comité coordinador, aprobándolo como Plan Municipal. Con ello se produjo una mayor participación de la Unión Comunal de Junta de Vecinos y de Centros de Madres, Cema-Chile Comunal, Desarrollo Social, escuelas de la comuna, Instituto de Educación Rural, Consejo Nacional de

Deportes, Cooperativa "La Integración", Servicio Nacional de Salud, Universidad de Chile (Sede Chillán), Dirección Departamental de Educación, Diakonia-CAVE.

La comunidad participó más activamente, tanto por los aspectos institucionales señalados como por su mayor aporte en cuanto a recursos humanos y materiales, llegando a un 50%.

## 1.6 EVALUACION DEL PROYECTO

### i) *Logros:*

- . Se elaboró un modelo para la planificación, organización y administración de las acciones educativas con adultos...
- . Se aplicó una modalidad de formación de educadores en terreno.
- . Se establecieron modalidades de coordinación institucional.
- . Se canalizó el aporte de la comunidad a través de sus organizaciones.
- . Se inició el traspaso de la responsabilidad de las acciones a la comunidad organizada.
- . Se atendió en la comuna de Coihueco a 1.301 adultos durante cuatro años.
- . La población atendida aumentó en la medida que las acciones se orientaron hacia el campo socio-económico y laboral.

### 2) *Preguntas, dudas, deficiencias:*

- . La ausencia de un diagnóstico inicial y con participación de la comunidad dificultó las acciones.
- . Faltó una relación más estrecha con programas de tipo socio-económico y laboral, la que solamente se logró en el último año.
- . La dinámica administrativa desde la base fue un proceso muy lento. Existía la tendencia a depender de la coordinación regional y nacional.
- . Hubo tendencia en los docentes a desarrollar la actividad educativa según sus prácticas tradicionales.
- . En la coordinación institucional prevaleció, a veces, el interés de este tipo por sobre las necesidades de la comunidad.

## **2. DESARROLLO SOCIO-EDUCATIVO DE COMUNIDADES RURALES INDIGENAS**

## 2.1 ORIGEN Y ELABORACION DEL PROYECTO

Durante los años 1977 y 1978, el equipo de especialistas en educación de adultos de la Pontificia Universidad Católica de Chile había iniciado algunos contactos con instituciones de la zona-programa de este proyecto, con la finalidad de enderezar acciones hacia ese sector.

Este primer intento se concretó en 1979 a los siguientes aspectos:

- Establecimiento de contacto con personas, instituciones y organismos con el propósito de reunir antecedentes del área geográfica que se desea atender.
- Visitar al sector y establecimiento de contacto con líderes y personas representativas de la comunidad.
- Constitución de la Comisión Coordinadora Regional del Proyecto, con la participación de las siguientes instituciones: Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), Comité Comunal Mapuche, Servicio Nacional de Salud, Instituto de Educación Rural (Sede Villarrica), de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Municipalidad de Villarrica y Dirección de Vialidad. En ella se estableció la organización general y los procedimientos de administración del proyecto.
- Ejecución de tres reuniones técnicas de coordinación para fijar criterios y definir estrategias y plazos y evaluar las acciones realizadas.
- Reacción de una reunión entre la Comisión Coordinadora Regional, la Dirección de la Escuela de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y los jefes de las comunidades mapuches para definir las acciones.
- Constitución de comisiones coordinadoras locales a nivel de las comunidades del sector, para definir las acciones surgidas de las necesidades sentidas e inmediatas.

## 2.2 ZONAS EN QUE ACTUA EL PROYECTO

Según la división administrativa del país, la zona-programa se localiza en la IX región de la Araucanía y X región de Los Lagos, en las comunas de Villarrica y Panguipuli. La población rural, aproximadamente un 50% del total, está constituida por mapuches.

Los recursos materiales:

- *Suelos:*

son aptos para cultivos de trigo, avena, centeno, poroto, arveja, maíz y hortalizas. Los suelos son de tipo, trumao.

- *Minería:*

existen algunos yacimientos no metálicos como: asbesto, tiza y arcilla, que no son rentables para su explotación.

- *Hidrográficos:*

la zona tiene una gran cantidad de ríos y pequeños esteros que forman la hoya hidrográfica de los ríos Imperial y Calle-Calle, además se encuentran los lagos Calfaquén y Villarrica.

- *Flora y Fauna:*

Las especies arbóreas son: coigue, raulí, mañío, tepa, olivillo, roble, nirre, liuque y canelo. Entre los arbustos: matico, zarzamora, mosqueta, michay, arrayán, maqui, coligue, y quita. Existen especies nativas de vegetación espontánea: frutilla silvestre, siete venas, limpia plata, llantén, etc., que tienen propiedades medicinales. Algunas especies adaptadas son: chépica, trébol, ballica y pasto oவில்lo.

Entre los animales de la zona destacan: puma americano, jabalí, chingue, zorro, liebre, conejo, coipo, nutría de río, gato montés; los animales domésticos son: vacuno, caballo y caprino.

- *Clima:*

es extremadamente riguroso en los meses de mayo a octubre, con lluvias y nevadas de larga duración, lo que produce períodos de aislamiento.

- *La economía de la zona:*

agricultura, ganadería y forestal. El aporte a la economía nacional es: 25% P.G.B. regional y 9.6% P.G.B. nacional del sector.

Los rubros más importantes son: cereales, raps, remolacha, leche, carne y producción forestal.

La agricultura reúne el 48% de la población económicamente activa y la agro-industria y la silvo-industria un 12%.

Gran parte de la población es afecta al minifundio y su explotación es fundamentalmente de subsistencia.

- *La economía mapuche:*

la orientación de la producción del grupo familiar es al autoconsumo, la agricultura es extensiva, practicada en forma de cultivo alternante de dos a



tres años. El suelo es poco fertilizado y cuando se hace es con abono de corral.

Crían animales, especialmente vacunos y ovinos; el caballo es el más apetecido por su carne; los cerdos y aves de corral se crían para el consumo familiar.

La economía se ve afectada por carencia de capital para la incorporación de técnicas y nuevos cultivos; desgaste y erosión del terreno; las actividades económicas secundarias y terciarias no están desarrolladas.

*- Situación educativa del mapuche:*

la situación educacional con respecto a los niños mapuches es que la casi totalidad tiene acceso a la escuela básica, particular o fiscal. En este aspecto se ha preocupado especialmente el Vicariato de la Araucanía. Existe una leve tendencia a mejorar la calidad de la escuela incorporando elementos de la cultura mapuche. En relación a los adultos se está realizando un estudio diagnóstico-participativo que ha arrojado los siguientes datos de escolaridad:

|                             |        |
|-----------------------------|--------|
| Analfabetos                 | 6,420% |
| Educación Básica incompleta | 73,89% |
| Educación Básica completa   | 5,58%  |
| Educación Media incompleta  | 1,24%  |
| Educación Media completa    | 1,06%  |
| Educación Universitaria     | 0,7 %  |

*- Características socio-culturales:*

en cuanto a las características socio-culturales, la población mapuche constituye una subcultura dentro de la cultura chilena. Tiene su propia lengua, costumbres y características étnicas distintivas. Posee una cosmovisión, practica ritos y cree en divinidades de sus antepasados y de la naturaleza. Piensa, habla y actúa de manera distinta al chileno, se considera a sí mismo como una raza. Posee una identidad cultural a la que ha incorporado elementos de la cultura externa.

En relación con la organización social en las comunidades, existe un jefe (lonko), éstos recibieron los títulos de merced de las reducciones. Recobran su autoridad especialmente en las actividades rituales. En general, las decisiones son colectivas y no hay autoridad al interior de las comunidades (salvo la autoridad del país, que es reconocida por ellos), tienen sólo una que los representa. **Error! Marcador no definido.**

El mapuche tiene una organización patriarcal de la familia y los hijos varones representan su perpetuidad.

## 2.3 PROPOSITOS GENERALES Y ESPECIFICOS

### 1) *Objetivos generales:*

contribuir al desarrollo del sistema nacional de educación a través de:

- la validación de una metodología para el desarrollo de programas educativos en sectores rurales, cuyos elementos básicos y de administración general sean posteriormente adecuados para otras realidades rurales de la región;
- la sistematización de enfoques curriculares orientados a atender las situaciones específicas para el aprendizaje en el contexto rural, con el consiguiente diseño de instrumentos, materiales y procedimientos para el currículum escolar y extra-escolar, a nivel de educación básica, educación de adultos y educación comunitaria.

### 2) *Objetivos específicos:*

favorecer la creación de las condiciones necesarias para que los habitantes de sectores rurales de concentración indígena:

- desarrollen su capacidad de organizarse comunitariamente para el logro de la satisfacción de sus necesidades y aspiraciones.
- adquieran el manejo de técnicas agropecuarias básicas que les permitan un adecuado aprovechamiento de los recursos que en poseen,
- desarrollen su capacidad de expresión oral, gráfica y corporal, como elemento básico para una adecuada comunicación y crecimiento personal.
- identifiquen y desarrollen creativamente los elementos culturales que les son propios, especialmente en artesanía y folklore.
- desarrollen una actitud favorable al aprendizaje continuo, de tal modo que puedan utilizar provechosamente los aportes derivados del avance científico y tecnológico e incorporar elementos culturales de otras comunidades.

## 2.4 ENFOQUE EDUCATIVO, JUSTIFICACION Y ESTRATEGIA

### 1) *Necesidades detectadas:*

en relación con las necesidades detectadas en un primer diagnóstico general, a través de la consulta con las comisiones señaladas y el estudio de antecedentes bibliográficos, se pueden señalar las siguientes:

- Situación de extrema marginalidad socio-cultural y económica.
- Ausencia de instrumentos esenciales para comunicar, a través de diversas formas, sus tradiciones y contenidos culturales y garantizar la continuidad y autenticidad de su cultura.
- Deficientes servicios básicos y de infraestructura.
- Las condiciones de la vivienda señalan un alto grado de hacinamiento, mala construcción y carencia de equipamiento del hogar.
- En cuanto a la actividad económica: limitada extensión de la propiedad agrícola, las técnicas utilizadas son extremadamente rudimentarias y existe desconocimiento de las posibilidades de cultivo que ofrecen las tierras utilizadas, así como de las posibilidades de comercialización. Además hay carencia de capital para la incorporación de técnicas, nuevos cultivos y crianzas.

## *2) Definiciones básicas:*

existen cuatro definiciones fundamentales que orientan la acción:

- El proceso de desarrollo educativo se define dentro de un concepto más amplio de desarrollo integral, armónico e independiente, que tiene como eje central la valoración de la persona (Cf. CIECC XI Reunión Ordinaria).
- El desarrollo rural integrado es concebido como un proceso socio-económico, político y cultural de las poblaciones rurales con vista a mejorar sus condiciones de vida. Este proceso se realiza a través de la participación consciente y crítica de las poblaciones de zonas rurales con vista también a mejorar sus condiciones de vida (Cf. UNESCO, Boletín de Educación No. 23-24).
- Las comunidades rurales indígenas están doblemente marginadas: por habitar las zonas rurales, caracterizadas por indicadores de extrema pobreza y, por su condición de indígenas, han sufrido el aislamiento de la cultura dominante. En el caso de Chile, este aislamiento ha reforzado la identidad cultural del mapuche.
- El componente educativo puede lograr integrar, en el desarrollo rural, los diferentes sectores en un plan común de carácter intersectorial.

Estas definiciones básicas tienen dos conceptos que las iluminan:

- a. La educación como un proceso permanente, lo que permite afirmar la continuidad del proceso educativo y la reinterpretación del concepto de educación, superando la percepción escolarizada.

b. La educación como proceso integrado.

Se ha definido como integrada porque es un proceso coherente, sistemático, dinámico y continuo, de formación del hombre, que contribuye a que éste se incorpore consciente y activamente a la transformación de la realidad social, económica y cultural, para crear, interpretar y desarrollar, dentro de una sociedad, situaciones que posibiliten la participación responsable, que excluya cualquier forma de dependencia y frustración.

3) *Estrategia:*

los aspectos señalados se han traducido en una estrategia que tiene las siguientes características:

a. Participativa, porque facilita:

- . la creación de condiciones favorables para que los adultos expresen sus necesidades y problemas a partir de la propia realidad individual, familiar y comunitaria;
- . la búsqueda conjunta de soluciones;
- . la incorporación de diversos aportes educativos.

b. Aprovechamiento óptimo de las fuerzas o energías externas e internas;

- . promoción de una coordinación eficiente;
- . cooperación e influencia recíproca entre los sectores del desarrollo.

c. Consideración del medio:

- . valoración de la expresión cultural;

identificación de las potencialidades del medio físico.

Para aplicar esta estrategia se ha elegido, como elemento dinamizador, la escuela rural presente en dichas zonas. Esto por las siguientes razones:

- . la escuela tiene una gran importancia en el medio, especialmente por la acción del Vicariato Apostólico; el profesor rural es el profesional que cotidianamente está presente en la vida de las comunidades;
- . es posible favorecer un cambio de la escuela para que se transforme en un local que abra sus puertas hacia otras modalidades educativas y el profesor rural se pueda transformar en un animador de la comunidad.

Por otra parte, se han establecido algunos criterios metodológicos como los siguientes:

- . Carácter participativo del método en la ejecución del proyecto.
- . Administración por objetivos.
- . Acciones interinstitucionales facilitadas por la característica anterior.
- . Innovación como fruto del aporte de los adultos participantes y no tanto de los especialistas.
- . Investigación-Acción.

## 2.5 EJECUCION DEL PROYECTO

Teniendo en consideración los antecedentes anteriores, es posible percibir con mayor amplitud las actividades que se detallan:

### *Primera fase, 1979-1980:*

#### l) Sensibilización de la comunidad:

##### a. Actividades ejecutadas a nivel urbano:

- Constitución de la Comisión Coordinadora Regional, de carácter interinstitucional, con la participación de las siguientes instituciones comunales:

- . Vicariato Apostólico de Villarrica.
- . Municipalidad de Villarrica.
- . Instituto de Educación Rural, Temuco.
- . Inspección de Vialidad, Villarrica.
- . Sede Villarrica de la Universidad Católica.
- . Comité Comunal Mapuche.
- . Servicio Nacional de Salud.
- . Museo Araucano de Villarrica.
- . Dirección Departamental de Educación.

Una vez constituida esta Comisión, se estableció su organización general y los procedimientos de administración.

b. Actividades a nivel local:

Constitución de comisiones coordinadoras locales en cada una de las comunidades incorporadas al proyecto. Estas comisiones están conformadas por:

- . la escuela del sector, directores y profesores.
- . Comité de pequeños agricultores.
- . Centro de Madres.
- . Representantes comunitarios.

c. Actividades mixtas:

- Reuniones generales de intercambio acerca proyecto en el contexto urbano y rural; en ellas han participado los representantes de las comisiones señaladas en los puntos a) y b).

2) Perfeccionamiento de directores y profesores de las escuelas incorporadas al proyecto, a través de cuatro jornadas de capacitación de tipo intensivo efectuadas en la Sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Las áreas de perfeccionamiento que han contemplado estas jornadas son:

- . Dinámica de grupos.
- . Administración educacional en la perspectiva del desarrollo rural integrado.
- . Elementos curriculares.
- . Educación permanente
- . Criterios metodológicos.

3) Diagnóstico participativo en cada una de las comunidades incorporadas al proyecto. Este diagnóstico, coordinado por la escuela rural, lo realiza la misma comunidad a través de la aplicación de instrumentos que recogen la información relativa a las siguientes variables:

- . datos de identificación y aspectos característicos;

- . situación económica, laboral y social por familia;
- . perfil educacional;
- . listado de recursos humanos;
- . aspectos relativos a salud;
- . escuelas que atienden a cada comunidad;
- . problemas de la escuela y alternativas de solución;
- . organizaciones comunitarias;
- . instituciones públicas o privadas con acción en la comunidad;
- . listado de problemas, soluciones y prioridades, según la opinión de los directores de instituciones y dirigentes comunitarios.

4) Actividades de capacitación de corta duración. Paralelamente a las actividades anteriores, se han desarrollado cursos de capacitación en actividades laborales de acuerdo con la información proporcionada por ellos. El tipo de cursos y el número de participantes que han asistido a ellos por comunidad, se presenta en el siguiente cuadro:

- . Los cursos en su mayoría los ha impartido el Instituto de Educación Rural.
- . El curso de tejido a telar en Hualapulli se realizó con recursos de la comunidad.
- . El total de adultos atendidos asciende a 122 personas.

5) Programación de cursos 1980-1981:

| <i>Comunidad</i> | <i>Tipo de Curso</i>                              |
|------------------|---|
| Chaura           | Fruticultura, Sanidad animal.                     |
| Quetroco         | Sanidad animal, Fruticultura, Corte y Confección. |
| Curilelfu        | Horticultura, Artesanía, Apicultura, Preparación  |

de Alimentos, Corte y Confección.

Liumalla Corte y Confección, Horticultura, Sanidad animal

II

Afunalhue Horticultura, Corte y Confección, Sanidad animal

II

Cudico Sanidad animal, Administración de Predios, Corte y  
Confección, Artesanía.

Hualapulli Apicultura, Horticultura, Corte y Confección.

Pucura Sanidad animal, Apicultura, Corte y Confección,  
Horticultura.

Malloco Apicultura, Cunicultura, Horticultura,  
Administración de Predios.

Coñaripe Electricidad, Fruticultura, Corte y Confección,  
Conservería, Sanidad animal.

Lican-Ray Artesanía II, Corte y Confección.

Traitraico Fruticultura, Sanidad animal II, Corte y  
Confección.

Se estima atender en cada curso un número de 20 personas. La capacitación abarcará a 820 personas aproximadamente, desde agosto de 1980 a diciembre de 1981.

6) Otras actividades. Durante los meses de diciembre de 1979 y enero de 1980, se construyeron cinco baños antisépticos en las comunidades de Liumalla (1), Pucura (2), Traitraico (1) Cudico (1).

Para esta actividad se desarrolló un trabajo conjunto entre la comunidad rural, el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), la Dirección de Vialidad y la Municipalidad de Villarrica.

Además de lo anterior, se realizó un programa de asistencia crediticia y profesional, a través de INDAP; un programa de salud, a través del Servicio



Nacional de Salud; y un programa permanente de capacitación, a través del SENCE (Servicio Nacional para la Capacitación y el Empleo).

## 2.6 RELACIONES DEL PROYECTO

- A nivel nacional:

la coordinación del proyecto ha procurado un acercamiento con las autoridades nacionales de los sectores de educación, salud y agricultura, fundamentalmente con el propósito de intercambiar información sobre el proyecto, buscar la colaboración de los organismos del Estado y conseguir apoyo financiero para algunas acciones específicas.

Se han establecido mecanismos de coordinación con los siguientes organismos:

- . Ministerio de Educación.
- . Ministerio de Agricultura.
- . Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP).
- . Oficina de Planificación Nacional (ODEPLAN).
- . Instituto de Educación Rural (IER).
- . Escuela de Salud Pública de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.
- . Servicio Nacional para la Capacitación y el Empleo.

- A nivel regional:

Se han sostenido reuniones periódicas con las siguientes instituciones:

- . Secretaría Ministerial de Educación, IX Región.
- . Dirección del Museo Araucano.
- . Fundación del Magisterio de la Araucanía.
- . Secretaría Ministerial de Agricultura, IX Región.
- . Secretaría Ministerial de Obras Públicas, IX Región.
- . Dirección Regional de INDAP.

- . Sede Temuco de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- . Secretaría Regional de Planificación y Coordinación (SERPLAC).

- A nivel internacional:

además del aporte de la O.E.A., el Instituto Indigenista Americano, con sede en México, aprobó para el segundo semestre de 1980, la ejecución de un sub-proyecto en función de los objetivos del PEDRI-Chile. Este aporte se destinará a cursos de capacitación de adultos en la zona-programa e implementación de las escuelas del sector en recursos materiales de primera necesidad.

## 2. EVALUACION DEL PROYECTO

### l) Logros:

- Se ha logrado una coordinación interinstitucional e intersectorial, a través de la Comisión Coordinadora Regional y de las acciones emprendidas, en las cuales concurren los sectores de manera integrada.

- Se ha establecido un mecanismo de participación que tiene como unidad base a la comunidad con sus organizaciones, reunidas en torno a la escuela, constituyendo comisiones coordinadoras locales. Estas también tienen participación en la Comisión de Coordinación Regional.

- Se ha implementado un diagnóstico participativo, mediante una acción conjunta entre los especialistas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, los profesores de las escuelas incorporadas al proyecto y las organizaciones de la comunidad.

- Se ha logrado incorporar nuevos recursos técnicos y financieros provenientes de las instituciones involucradas.

- Se han desarrollado cursos de inmediata necesidad y utilidad, relacionados con otras acciones de los sectores; por ejemplo, para el mejoramiento del ganado, se han construido baños antisárnicos y paralelamente se han desarrollado cursos sobre sanidad animal.

- Las jornadas de formación para los profesores de las escuelas han permitido que éstos interpreten su papel en la comunidad.

- Para captar financiamiento externo, se han elaborado cinco nuevos proyectos referidos a:

Mejoramiento básico inicial de pequeños agricultores.

Identificación y preservación de elementos de la cultura mapuche.

- . Mejoramiento del sistema de producción y atención en salud.
- . Formación de cooperativas de producción.

*2) Problemas, dudas, deficiencias:*

- No se ha logrado implementar un buen sistema de apoyo técnico a los profesores de las escuelas.
- Algunos profesores de las escuelas no han logrado identificarse con el medio en el cual trabajan, lo que ha retrasado algunas acciones, como en el caso del diagnóstico-participativo de algunas comunidades.

**PROYECTO ESPECIAL DE EDUCACION DE ADULTOS PARA EL DESAROLLO RURAL INTEGRADO**

**Aurora Ponte de García**

**I. JUSTIFICACION Y UBICACION DEL PROYECTO** Error! Marcador no definido.

**1.1 ORIENTACION EDUCACIONAL DEL ESTADO**

Dada la situación de marginalidad que afecta a vastos sectores de la población venezolana y, consciente de que la organización de las comunidades para la participación efectiva, creciente y responsable, es un prerrequisito para la transformación social, el Estado se ha trazado, entre otros, los siguientes lineamientos:

El artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación, vigente en nuestro país desde el 26 de julio de 1980, expresa que "La educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre, basada en la familia como célula fundamental y en la valorización del trabajo; capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social; consustanciado con los valores de la identidad nacional y con la comprensión, la tolerancia, la convivencia y las actitudes que favorezcan el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericana".

Asimismo, en su orientación fundamental, en el VI Plan de la Nación (1979-1984) se propone... "Incentivar al conjunto de la población venezolana a desarrollar todas sus potencialidades y el mayor uso posible de la inteligencia y como consecuencia de ello a la creación y promoción de condiciones que

hagan factible la vigencia de un orden social justo, regido por el derecho y animado por la participación consciente, creciente y responsable de la población organizada, bases indispensables para alcanzar un clima de paz, libertad y convivencia y con ello para lograr el desarrollo integral. A su vez en la programación básica se propone: "Crear un ambiente de participación de todos los involucrados en el proceso educativo". En esa misma programación se señalan los siguientes aportes de la educación a la población marginada adulta:

"... c) Se crearán y desarrollarán programas conscientizadores que tiendan a erradicar la resignación, el facilismo y el paternalismo y a sembrar una disposición y actitud emprendedora y participativa, de modo que la obra cumplida sea fruto de vital y permanente empeño..."

"... f) Se desarrollarán programas concertados entre los sectores público y privado dirigidos a promover la participación de los marginados".

"... i) Se iniciarán y profundizarán las investigaciones requeridas para identificar, adoptar y crear metodologías de educación acordes con nuestra realidad, para la población de las áreas marginadas".

Específicamente, en el área rural, expresa:

"... b) Se formularán los programas de educación en función de los objetivos de desarrollo que se propongan para las diferentes zonas agrícolas y pecuarias del país".

"... d) Se ampliarán y extenderán los programas de adiestramiento y capacitación a la población rural adulta.

Estos lineamientos, insertos en leyes, planes y programas, permiten conocer la concepción del Estado en cuanto al tipo de ciudadano que debe formarse por medio de la educación... "un hombre sano, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática y libre... capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social".

En este sentido la Dirección de Educación de Adultos del Ministerio de Educación ha asumido su responsabilidad de contribuir al logro de los objetivos propuestos por el estado y, siguiendo los lineamientos aquí señalados, de llevar a cabo planes y programas tendientes a promover la participación de las comunidades en la gestión de su propio desarrollo, y muy especialmente centrados en la atención al sector rural agrícola y pesquero. Concretamente, a través del Centro Regional de Educación de Adultos (CREA), adelanta el Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado (PEDRI),<sup>7</sup> auspiciado por la O. E. A., en los estados de Sucre y Yaracuy, los cuales fueron seleccionados en razón del alto índice de analfabetismo de la población de 15 años y más (49% en Sucre y 46,6%

en Yaracuy), y la elevada emigración hacia la región central y los estados de Bolívar, Nueva Esparta y Carabobo, principalmente.

## 1.2 CONTEXTO REGIONAL

El estado de Sucre, capital Cumaná, está situado en el extremo norte del país. (Ver mapa). Es uno de los estados más pequeños de la región nor-oriental. Cuenta con una superficie de 11.800 km<sup>2</sup>, absorbe apenas el 13,84% del total regional y el 1,2% del total del país. Posee un clima cálido.

Para 1971 la densidad de población alcanza el 39,75% por km.2, y se considera como una de las densidades más altas del oriente de Venezuela.

En su mayor parte presenta vegetación xerófila, en su totalidad de Punta de Araya hasta las cercanías de Carúpano y al sur-oeste de esta localidad hasta casanay.

Los sectores bajo cultivo aparecen en las tierras bajas del Valle del Río Manzanares (Valle de Cumanacoa) en las cercanías de Cariaco, Río Caribe y El Pilar. En el Valle del Río Cariaco, así como en la costa sur de Punta de Paria, los cultivos están en estrecha relación con los centros poblados. Se destacan cultivos tales como caña de azúcar, cacao, café y coco.

El desarrollo de la agricultura en esta parte del país se desenvuelve en medio de relaciones de producción predominantemente precapitalistas, al lado de grandes latifundios, los cuales acaparan la mayor parte de la explotación agrícola. Persisten pequeñas economías de subsistencia.

La base de su economía, además de la agricultura, reside en la pesca, ya que contribuye con más del 50% (72.473.089 kgm.) de la producción pesquera del país (144.604.000 kgm.). Es el principal estado en esta región.

La mayoría de las comunidades pesqueras están ubicadas en la parte nor-oriental del estado y entre las más importantes podemos mencionar: Suaca, Morro de Puerto Santo, Saucedo, Guatapanara, La Esmeralda y Guiria.

Una de las principales actividades artesanales en la región consiste en la operación de sacar y salar el pescado; en este aspecto el estado ocupa el segundo lugar como productor, con un volumen de 823.632. kgm. El total nacional es de 5.867.441 kgm. Estas actividades industriales en la actualidad se relacionan con la riqueza pesquera del Golfo de Cariaco y de las aguas que se extienden al norte del estado; no solamente en lo que se refiere a la conserva del pescado y a la producción de harina de pescado, sino también a la producción de hielo y envases, de embarcaciones e instrumentos para la pesca.

Funcionan varios frigoríficos y fábricas de conserva de pescado, las cuales agrupan un gran porcentaje de mano de obra. Existen otras industrias como

son los molinos de harina y sémola, los afrechos, afrechillos, etc., que son destinados a la alimentación de ganado porcino y vacuno.

Por otro lado los pescadores en general se enfrentan a varios problemas derivados en algunos casos de las relaciones de producción pre-capitalista, como las propias del trabajo en los trenes de pesquería, donde la mayor parte de la ganancia corresponde al propietario de los medios de producción o a modalidades de producción capitalistas como las referidas a la pesca de arrastre, que se practica en forma antiecológica, destruyendo viveros de peces con perjuicio para los pequeños pescadores. A éstos, por lo tanto, les queda el recurso de organizarse en cooperativas para atender mejor las labores de producción y comercialización para beneficio de todos.

Yaracuy, Capital San Felipe, es el más occidental de los estados del norte-centro del país; cubre una superficie de 7.100 km.<sup>2</sup> y, según el censo de 1971, alcanza a 223.545 habitantes, con una densidad de población de 31,49 hab./km.<sup>2</sup> (Ver mapa).

Posee dos zonas climáticas: la cálida o tropical, entre los 25° y los 27°, promedio anual, y la sub-tropical que tiene el promedio de 22° a 23°, lo que da origen a diversos tipos de vegetación; en el extremo más meridional del surco entre el Río Turbio y la quebrada Guaracabo existen amplias extensiones con vegetación sumamente pobre y en gran parte xerófila. En los sectores más altos de la sierra de Area, donde los vientos arrastran las nubes y las temperaturas son bajas, desaparecen las formaciones forestales y su lugar es ocupado por plantas de escaso desarrollo y por musgos. Más arriba, sin cubrir mucho espacio, crece la selva nublada.

Se dan en la zona cultivos permanentes y semi-permanentes; los principales son cítricos, caña de azúcar, maíz, caraotas, hortalizas, cacao, piña, yuca y plátano.

La economía del estado Yaracuy se basa en la agricultura, la cual es necesario intensificar al máximo, empero sometiendo las actividades del agro a una rigurosa técnica para evitar el desmejoramiento de los suelos. La proximidad de la planta petroquímica de Morón permite la fertilización, a bajo costo, con abonos químicos. Las actividades mineras de Aroa y algo de ganadería han sido renglones complementarios.

Dentro de la actividad económica en la zona sobresale la explotación y cultivo de la caña de azúcar. Esta, a su vez, se procesa en las diferentes centrales que existen a nivel oficial (Central Río Yaracuy) y privado (Centrales Yaritagua y Matilde).

La producción de caña alcanza un porcentaje muy elevado (1.395.825 Tm.), lo que permite que este estado ocupe uno de los primeros lugares en el país, donde la producción alcanza a 6.038.590 Tm. para 1976.

En cuanto a la organización de la producción existen, para los campesinos que han sido ubicados por el Instituto Agrario Nacional (I.A.N.), en tierras del estado, dos formas de organizarse:

a) Las uniones de prestatarios, en las que el régimen de tenencia de la tierra es individual, pero los créditos que se solicitan al Instituto de Crédito Agropecuario (I.C.A.P.) los tramita la unión en forma colectiva, para ser luego utilizados individualmente en cada parcela.

b) Las empresas campesinas donde el régimen de la tenencia de la tierra es colectivo y los créditos y servicios agrícolas se dan también en forma colectiva.

Ambas formas de organización poseen sus estatutos y representantes legales.

En este tipo de parcelamiento la organización, en cualquiera de sus formas, es requisito indispensable (reglamento ICAP) para tener acceso a créditos. Sin embargo, también existen en el estado, particulares dueños de tierra que sí pueden optar por los mismos sin estar organizados.

También existen organizaciones de tipo gremial, como la Federación Campesina, y sindicatos por renglones de producción.

## **2. LAS POBLACIONES DEL PROYECTO**

En el estado de Sucre se seleccionó para la ejecución del PEDRI, la comunidad de "la Esmeralda", con extensión de 3 km.<sup>2</sup> y población de 1.225 habitantes, ubicada en el municipio de Cariaco, del Distrito Ribero, en la costa del mar Caribe.

En el estado Yaracuy se seleccionaron 7 de 93 poblados en la Colonia Agrícola de Yumare: poblados 0, 7, 8, 22, 3 2, Yumare Viejo y Zona C.

### **2.1 CARACTERISTICAS DE LA POBLACION DE LA ESMERALDA**

La población de "La Esmeralda" se asentó en este lugar como consecuencia de la migración de grupos de pescadores procedentes de la isla de Margarita (estado de Nueva Esparta, al nor-orienté del país) y de otras localidades adyacentes a Sucre. Los terrenos donde se radicaron pertenecían y pertenecen en su totalidad a una acaudalada familia de la región que no habita en ella.

No hay mayores diferencias en cuanto a estratificación social, desde el punto de vista de los papeles económico-sociales que desempeñan los habitantes, debido tanto al origen de la población, como a la actividad económica que realizan. Predomina la familia de tipo extendida, integrada en su mayoría por uniones libres pero con muchos años de vida marital, y, en algunos casos, por matrimonios legalmente formados. En esta relación, la mujer procrea a muy

temprana edad, como consecuencia del mismo proceso de socialización en que está inmersa.

El compadrazgo es común. Predomina con personas pertenecientes a alguna organización o partido político y también con aquellos agentes externos que prestan sus servicios a la población (médicos, maestros, etc.)

Los pobladores se agrupan por sectores para realizar sus jornadas de trabajo y para desarrollar actividades de tipo socio-cultural, pero no existe cohesión entre los diferentes grupos: cada uno de ellos realiza sus funciones y cumple sus objetivos sin la participación de otros. Esta misma situación se presenta en cuanto a la labor de los líderes de la comunidad, quienes se diferencian en formales y naturales, éstos últimos se dan a nivel de grupos.

La única forma de control social está depositada en un comisario, autoridad representativa del Ejecutivo Nacional.

En cuanto a su participación política, puede observarse una distribución de tendencias hacia tres partidos mayoritarios en el país.

La población de "La Esmeralda" carece de organizaciones gremiales y productivas; actualmente está intentando formar un sindicato pesquero y existe la posibilidad de que se integre en empresas pesqueras. Asimismo ha logrado la legalización de la junta de vecinos.

En cuanto a la educación formal, existe una población en edad escolar de 428 niños (relevamiento censal PEDRI) de los cuales 322 asisten a la escuela.

El nivel educativo de la población total (1.225 habitantes) es el siguiente:

- . Primaria incompleta 32 %
- . Primaria completa 7 %
- . Secundaria incompleta 7 %
- . Secundaria completa 1 %
- . Analfabetos 37 %

Desde el punto de vista económico, la población desempeña como actividad predominante la pesca y otras ocupaciones inherentes a ella (comercio de pescado fresco y salado, venta y reparación de instrumentos de pesca).

La producción pesquera está sujeta a épocas de abundancia en los meses de marzo, julio, agosto, septiembre y noviembre, siendo las especies de mayor captura el carite, la anchoa, la cabaña o bonita, la lisa y la sardina. En la época de escasez las especies de mayor captura son el carite, en poca



proporción el corocoro, la chicharra y la cachorreta; hay temporadas en las cuales la pesca es nula.

El total de la producción pesquera de "La Esmeralda" (1.385.099 kgm. en el año 1977) representa el 0,96 % de la producción nacional, la cual alcanza a 144.604.000 kgm. de pescado fresco para el mismo año.

Los instrumentos que utilizan para la pesca son la red o chinchorro, el filete, y para la sardina, específicamente, se utiliza el llamado "mandinga" (red de mayor consistencia) y el tipo de embarcación utilizada es el "peñero". La mayoría de los pescadores son dueños de los instrumentos de pesca. Parte de la producción pesquera es vendida a intermediarios (caveros) que la transportan para su venta a los mercados de las comunidades cercanas (Carúpano y Cariaco); y a los habitantes de la comunidad (mujeres) que lo distribuyen en la localidad en su estado fresco o lo salan para su venta posterior.

La población económicamente activa (PEA) es de 612 personas (censo PEDRI) lo que representa el 50 % de los habitantes; de la PEA sólo el 44,93 % está desempeñando alguna actividad productiva y el 55,07 % se encuentra desempleado. Debido a las diferencias en la productividad en las distintas épocas del año, el ingreso es fluctuante. Durante la investigación se ha logrado determinar que el ingreso promedio alcanza los 800 Bs. mensuales, cantidad que está muy por debajo del ingreso per capita, que es aproximadamente de 9.000 Bs.

## 2.2 CARACTERISTICAS DE LA POBLACION DE YUMARE

Esta región está considerada como polo de desarrollo regional y como tal, contemplada prioritariamente dentro de los planes del Ejecutivo Regional.

El equipo PEDRI realizó en la zona de Yumare un pre-diagnóstico

y obtuvo los siguientes datos:

- La población de la colonia agrícola de Yumare está integrada por parceleros y sus familias, ubicados por el Instituto Agrario Nacional (I.A.N.), en tierras del Estado. La mayoría vive en asentamientos o centros poblados; el resto vive en comunidades vecinas. La vivienda predominante es de tipo rural, construida por Malariología, del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social (M.S.A.S.), edificada con paredes de bloque, techo de asbesto, piso de cemento y los servicios mínimos de agua, luz, sanitarios, caminos de penetración, escuelas y medicina.

- La actividad que se desarrolla en los asentamientos es agropecuaria. El sector escogido por el PEDRI es el agrícola, de tierras planas, mecanizado y con producción predominante de caña de azúcar, yuca y frutos menores.

- Para producir, los campesinos se organizan en uniones de prestatarios o trabajan directamente en las centrales azucareras, para lo cual disponen de créditos otorgados por el Instituto de Crédito Agropecuario (I.C.A.P.).

Actualmente el proyecto está en etapa de diagnóstico.

### **3. EL PROYECTO**

#### **3.1 OBJETIVOS**

##### *1) Objetivo General:*

- Estimular a los integrantes de la comunidad para que conozcan y analicen la realidad socio-económica y cultural en la cual se encuentran y sean capaces de organizarse para planificar, ejecutar y evaluar acciones tendientes al cambio, contando con el apoyo inter-institucional a nivel nacional, regional y local.

##### *2) Objetivos Específicos:*

- Lograr la participación directa y organizada de las comunidades en el desarrollo del proyecto.
- Detectar las necesidades educativas de la comunidad.
- Determinar los contenidos educativos, según las necesidades detectadas en la población.
- Evaluar el proceso y el resultado de la experiencia.
- Poner a disposición de las entidades nacionales y de los otros países las experiencias adquiridas.

#### **3.2 ESTRATEGIAS**

- 1) Desarrollar el proyecto en el marco de las políticas nacional, regional y local para el desarrollo rural integrado.
- 2) Planificar y/o coordinar las acciones educativas con la participación inter-sectorial e inter-institucional y de la propia comunidad.
- 3) Experimentar metodologías participativas en el proceso de educación de adultos, particularmente en sus modos no-formal e informal.
- 4) Propiciar la organización de la comunidad para la participación.

5) Optimizar los recursos disponibles para las acciones del PEDRI en el ámbito nacional, regional y local.

### 3.3 COBERTURA

El PEDRI ha sido diseñado para ser ejecutado en un lapso de 4 años; en el primer año se han realizado actividades de diagnóstico e inicio del trabajo de campo; en el segundo se orientará el desarrollo operativo del trabajo de campo en el terreno; en el tercero y cuarto se continuarán y corregirán adecuadamente las acciones generales del proyecto. En este tiempo el PEDRI pretende beneficiar:

1) A la población de las comunidades piloto, así como a las comunidades adyacentes, en la medida en que se proyecten las acciones de desarrollo.

2) A los integrantes del equipo interdisciplinario e interinstitucional (central, regional y local) que labora en el proyecto, y contribuye a su perfeccionamiento y capacitación profesional en cuanto al desarrollo rural integrado.

3) A las instituciones nacionales, regionales y locales que participan ejecutando acciones de coordinación externa e interna,

lo que conlleva a aumentar su capacidad de gestión.

4) A los docentes a través de:

a. La implementación de métodos no convencionales de educación no formal e informal, que les permitan ampliar y proyectar sus perspectivas de acción educativa.

b. De la detección de las necesidades y determinación de los contenidos educativos para el mejoramiento del proceso curricular.

El PEDRI, en su propósito de mejorar la calidad de vida de los pobladores -lo cual requiere su participación organizada, activa, consciente, responsable- y poniendo en práctica las diferentes modalidades de educación, principalmente la no formal y la informal, enfoca sus acciones básicamente hacia la promoción comunal y la capacitación laboral, utilizando para ello la metodología participativa.

### 3.4 METODOLOGIA

El proceso de investigación se ha iniciado en tres formas:

1) Investigación documental bibliográfica, obtenida a través del contacto con instituciones que han realizado estudios en las comunidades de la región.

2) Investigación de campo, a través de la cual se ha comenzado a recabar la información para el diagnóstico, y para ello, se han aplicado las siguientes técnicas:

- a. Promoción de persona a persona.
- b. Entrevistas no estructuradas.
- c. Observación.
- d. Dinámica de grupos.
- e. Entrevistas por pautas.
- f. Censo de población (en "La Esmeralda").

Se trata de lograr una creciente participación de los habitantes en la investigación, esto es, de que los miembros de la comunidad lleguen a ser sujeto-objeto del estudio de su propia realidad. La participación se entiende como un proceso de comunicación, toma de conciencia, de responsabilidades y de autorealización de los miembros de la comunidad. Esto implica un proceso educativo de organización y capacitación que comienza con la puesta en práctica de la investigación e interpretación de la realidad.

El objetivo de la participación de los miembros de la comunidad es que puedan expresar sus necesidades, defender sus intereses, tomar parte en las decisiones y acciones que los afectan en su modo de

vida y de esta manera, interpretar y transformar su propia realidad, mientras que el objetivo de los promotores de cambio

-representantes de las instituciones de la comunidad- es alentar a la población a pensar, estimularla a analizar, a conscientizarse; su objetivo no puede ser dirigir. **Error! Marcador no definido.**

En el análisis de necesidades se ha venido utilizando el modelo inductivo señalado por Kaufman a fin de identificar los problemas; para ello los habitantes enunciaron las necesidades o discrepancias mesurables entre la situación real y otra necesaria o deseable; luego se procedió a la jerarquización de las necesidades, con el objeto de seleccionar las prioritarias y viables en función de los recursos disponibles.

### 3.5 ACTIVIDADES

En el Estado de Sucre las acciones desarrolladas son las siguientes:

- . Inicio de la investigación para el diagnóstico.

- . Documentación bibliográfica de la zona.
- . Promoción y discusión del proyecto.
- . Formación de nuevos grupos y reorganización de los ya existentes así como búsqueda de la organización para la participación activa y consciente.
- . Creación de un centro de extensión cultural.
- . Entrenamiento de un grupo de la comunidad a fin de iniciar labores de alfabetización.
- . Realización de tres cursos de alfabetización.
- . Campaña de limpieza.
- . Planificación y coordinación de acciones con las instituciones que laboran en la zona.
- . Construcción de canchas deportivas.

El proyecto en los valles de Aroa dará inicio a sus acciones a partir de enero de 1981. Por lo tanto, el equipo del PEDRI ha limitado su programación para el último trimestre del año de 1979 a lo siguiente:

Reuniones con los integrantes del equipo que lleva a cabo el Plan de Mejoramiento de Calidad de Vida, a fin de discutir la planificación, la coordinación de las acciones y los objetivos del Desarrollo Rural Integrado, para la unificación de criterios. Selección de las comunidades.

- . Determinación de instrumentos de evaluación de las diferentes acciones.
- . Observación directa de las comunidades.
- . Selección de metodología y técnica para el inicio del diagnóstico.
- . Entrenamiento del personal del PEDRI.

### 3.6 RELACIONES DEL PROYECTO

Dentro del proyecto existen varios niveles de relación:

- A nivel central: El equipo forma parte del Centro Regional de Educación de Adultos (CREA) de la Dirección de Educación de Adultos. Este equipo mantiene relación directa con las otras dependencias de Educación de Adultos y del Ministerio de Educación en general; realiza y mantiene los contactos necesarios con todas aquellas instituciones fuera del ministerio que apoyan el proyecto y, por otra parte, asesora al equipo del nivel regional.
- A nivel regional: El coordinador del equipo es miembro de un comité interinstitucional (comité de alfabetización) que asesora las acciones de desarrollo de la región y de la comunidad en particular.
- A nivel local: El equipo de campo del PEDRI, con los lineamientos recibidos de los niveles antes mencionados, tiene a su cargo el asesoramiento a los habitantes de las comunidades en la investigación para el diagnóstico y la búsqueda de alternativas de solución.

La planificación en las comunidades seleccionadas consta de tres etapas:

- 1) Planificación general de las acciones a nivel central.
- 2) Planificación para la investigación de las necesidades y motivación de la comunidad.
- 3) Planificación de las acciones que respondan a las necesidades detectadas y jerarquizadas.

### 3.7 RECURSOS DEL PROYECTO

#### 1) *Recursos humanos:*

. Nivel central.

. Un equipo interdisciplinario: 2 sociólogos, 1 trabajador social, . 1 licenciado en educación.

. Un coordinador.

. Un asesor.

- *Sucre*

. Nivel Regional.

- . Un Jefe de la Sección de Educación de Adultos; equipo técnico (docente, administrativo y obrero).

- . Nivel Local.

- . Un equipo de investigación: 1 sociólogo; 3 maestros promotores; 3 alfabetizadores (de la comunidad), habitantes de "La Esmeralda".

- *Yaracuy*

- . Nivel Regional.

- . Un Jefe de la Sección de Educación de Adultos; equipo técnico (docente, administrativo y obrero).

- . Nivel Local.

- . Un equipo de investigación: 1 orientador; 1 trabajador social; 1 maestra; 1 maestro de especialidades, habitantes de los poblados.

## 2) *Recursos institucionales:*

- *Sucre*

- . Instituto Nacional Agropecuario (INAGRO).

- . Gobernación del Estado.

- . Instituto Nacional de la Vivienda (INAVI).

- . Compañía Anónima de Administración y Fomento Eléctrico (CADAPE).

- . Ministerio de Sanidad y Asistencia Social (MSAS).

- . Ministerio del Ambiente y los Recursos Naturales Renovables (MARNR).

- . Instituto de Crédito Agrícola y Pecuário (ICAP).

- . Ministerio de Agricultura y Cría (MAC).

- . Corporación para el Desarrollo de Oriente (CORPORIENTE).
- . Ministerio de Transporte y Comunicaciones (MTC).
- . Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE).
- . Organización Regional de Desarrollo Comunal (ORDEC).
- . Zona Educativa del Estado.
- *Yaracuy*
- . Gobernación del Estado.
- . Zona Educativa del Estado.
- . Ministerio de Transporte y Comunicaciones (MTC).
- . Instituto Nacional Agropecuario (INAGRO).
- . Ministerio de Agricultura y Cría (MAC).
- . Instituto Agrario Nacional (IAN).
- . Ministerio de Sanidad y Asistencia Social (MSAS).
- . Ministerio de Justicia.
- . Ministerio de la Juventud.
- . Ministerio del Ambiente y los Recursos Naturales Renovables (MARNR).

### 3) *Recursos financieros:*

El proyecto cuenta con un aporte de la Organización de los Estados Americanos (O.E.A.) de cuarenta mil dólares anuales, a lo cual se suma la contrapartida nacional de novecientos treinta y cuatro bolívares.

### 3.8 EVALUACION

El proceso de evaluación se ha llevado a cabo en todas y cada una de las acciones realizadas, de manera que se ha ido reorientando la investigación y la planificación. Esto ha permitido un crecimiento gradual de la participación de la población en cada una de esas acciones.



En "La Esmeralda", en cuanto al establecimiento de necesidades, el equipo local ha logrado que grupos de la comunidad identifiquen algunas de ellas, con objetivos específicos y estrategias de solución. Un ejemplo es el mejor uso del tiempo libre, cuya estrategia ha sido la organización de grupos deportivos, igualmente se ha conseguido determinar algunos recursos necesarios para la solución de los problemas que ellos han identificado.

Como acción preliminar, mientras se desarrolla la investigación y en atención a las necesidades, se comenzó por implementar cursos de alfabetización, los cuales fueron planificados y ejecutados con la Sección de Educación de Adultos.

Aún cuando ésta es una necesidad educativa sentida, la población se mostró motivada y la acción se inició con alfabetizadores de la comunidad entrenados para esa tarea, se ha registrado un alto porcentaje de ausentismo en los cursos, lo que reafirma el hecho de que la educación -en este caso la alfabetización- por sí sola no logra motivaciones permanentes en la población, mientras no atiende necesidades reales de otro orden (económico-social) que realmente contribuyen a solucionar los problemas de subsistencia, lo cual se complementaría con el aspecto educativo que es imprescindible como componente de todo tipo de acción tendiente al desarrollo rural integrado.

Con base en esto, los alfabetizadores (sin abandonar su labor inicial) se han sumado al equipo PEDRI en su labor formadora y organizadora de la comunidad, en un intento de lograr la educación no formal e informal y contribuir a su vez a atacar el problema del analfabetismo desde su raíz, al propiciar la conscientización del grupo familiar para que envíe a los menores a la escuela.

Otra de las acciones que se están llevando adelante es la encaminada a lograr mayor participación de la población en actividades deportivas. En este sentido la población ha respondido con entusiasmo, construyendo sus propias canchas deportivas (1 de bolas criollas y 2 provisionales de volley-ball) contando para ello con el apoyo institucional. Además se está planificando la construcción de una cancha múltiple. Asimismo se han formado equipos deportivos para competencias intra e intercomunales. Estas actividades han permitido, por una parte, la organización formal de un comité, en respuesta a la necesidad de solicitar los materiales deportivos al Instituto Nacional de Deportes (I.N.D.) y, por otra, se está iniciando un proceso de cohesión entre sectores de la población que anteriormente respondían a diferentes intereses y entre los cuales existía muy poca comunicación.

La participación entusiasta de la población se puso de manifiesto con mayor énfasis en las actividades de fin de año (1980), cuando todos los habitantes masivamente intervinieron en una u otra forma.

Otro elemento relacionado con lo antes expuesto es la continuidad que se dio a algunas actividades en ausencia del equipo, como es el caso de la

construcción de una cancha deportiva, cuya planificación y ejecución se logró sin el asesoramiento de éste. Asimismo, las acciones llevadas a cabo en "La Esmeralda" han sido conocidas en las comunidades vecinas, como fue el caso de "Saucedo", cuyos habitantes han manifestado al equipo su interés por participar en el proyecto.

Por otra parte, el equipo está en espera de que se inicie próximamente en la comunidad un proyecto de orden económico-productivo a cargo de CORPORIENTE, el cual generará una serie de necesidades de orden educativo, las cuales podrán ser canalizadas a través del PEDRI.

En el Estado de Yaracuy, en su etapa inicial, se seleccionó para la ejecución del proyecto el asentamiento campesino "San José", basándose en datos obtenidos de otros diagnósticos elaborados por otras instituciones de la región y por sugerencia de la Sección de Educación de Adultos del Estado.

A través de la investigación para el diagnóstico se obtuvo información que nos permitió conocer la siguiente situación:

- En la comunidad de "San José" la falta de organizaciones de base ha contribuido, en parte, al estancamiento de la misma, lo que ocasiona que sus habitantes permanezcan inmersos en un estado de sumisión y conformismo.

El hecho de que no dispongan de terrenos para cultivar influye en que instituciones interesadas en desarrollar programas agropecuarios desistan de sus acciones.

La comunidad se encuentra muy influenciada por el área urbana debido a su cercanía con la capital (San Felipe), de la cual dista solo 20 kms., lo que permite que la mayoría de sus habitantes presten servicios en las diferentes dependencias ubicadas en ella. Asimismo, esta cercanía ha traído consigo que en la comunidad se confronten problemas de tipo delictivo propios de la ciudad, por ejemplo: el tráfico de drogas.

La mano de obra que realiza labores agrícolas en una empresa cañera de propiedad privada en la localidad, lo hace en forma eventual, específicamente en época de siembra o de zafra de la caña (seis meses) por lo que ocupa el tiempo restante en otras labores en la capital (asalariados de la ciudad).

Las instituciones visitadas en los contactos iniciales se mostraron interesadas en el proyecto, sin embargo, manifestaron que dentro de sus planes de acción no estaba previsto atender la mencionada zona.

Luego de lo aquí expresado, se llegó a la conclusión de que era necesario seleccionar otra zona, por considerar que la comunidad no reúne condiciones para la ejecución de un proyecto experimental como lo es el PEDRI; pero, ante todo, tenemos que considerar que el problema educativo es impensable aislado de su contexto socio-económico y que hacer responsable a la

educación del desarrollo integral de una comunidad, olvidando la necesaria participación de los otros sectores, es imposible.

Sabemos que el desarrollo rural integrado debe regirse por una concepción que enfoque las carencias de la comunidad en forma global y tienda a satisfacerlas de manera cooperativa, coordinada y participativa. Por esto concebimos al PEDRI como un proyecto que debe actuar conjuntamente con planes de desarrollo del sector rural y no como el instrumento responsable, de ese desarrollo.

Así, en los actuales momentos, las instituciones implicadas en el desarrollo rural de la región centro-occidental del país y en especial del Estado Yaracuy, están abocadas a la implementación del plan Areas Rurales de Desarrollo Integral (ARDI) en los Valles de Aroa. Dentro de éste, el proyecto Mejoramiento de la Calidad de Vida constituye el eje central del desarrollo integrado del área.

El equipo PEDRI concluyó, luego de un análisis, que sus objetivos se identifican con los de este proyecto; por ello se dio a la tarea de dialogar con las instituciones involucradas en el ARDI, para la unificación de criterios en la búsqueda de una labor coordinada.

## **CAPITULO III**

### **PROYECTO CIPCA**

**Vicente Santuc L.**

#### **1. DESCRIPCION DEL PROYECTO, ORIGEN Y ELABORACION**

El CIPCA -Centro de Investigación y Promoción del Campesinado nació al calor de las primeras medidas de implementación de la Ley de Reforma Agraria en el Perú, Ley compleja en sus mecanismos, y aparentemente generosa en sus intenciones para el campesinado.

En aquel entonces (1972), un grupo de profesionales peruanos y no peruanos interesados en lo que pasaba en el agro y por lo que podría y debería pasar en ese sector, lamentamos esencialmente dos cosas:

a) Que la implementación de la ley estuviera a cargo de funcionarios tradicionales, ciertamente capaces de adaptarse al gobierno en turno, pero carentes del espíritu que tal programa exigía.

b) Que el campesinado estuviera todavía, en su mayoría, inconsciente del grupo social original que representa; hundido en un analfabetismo y una ignorancia tales que se encontraba inhabilitado para asumir las responsabilidades que tanto la ley como el momento histórico le asignaban.

En esa época, fuera de pequeñas escuelas de agricultura que en su mayoría estaban en receso, sólo existía a nivel nacional, como organismo de capacitación campesina el CENCIRA (Centro Nacional de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria), que de momento trabajaba con funcionarios del Ministerio de Agricultura.

En 1972, la reforma presentaba al campesino beneficiario, incrédulo e impreparado, un reto desproporcionado. La explotación secular que lo había marginado de los derechos más elementales educación, salud, vivienda, trabajo seguro, organización autónoma, etc.- no lo había preparado para que pudiera asumir con éxito el desafío histórico que, aparentemente a pesar de él mismo, tenía que afrontar.

El proceso de reforma corría más rápido y agresivo en toda la costa peruana, afectando y adjudicando las grandes haciendas azucareras y algodonerías; haciendas que representaban los polos más desarrollados y más capitalizados del agro y donde el proceso ofrecía más posibilidades de éxito. La relación salarial estaba allí más desarrollada y la producción se beneficiaba de un mercado asegurado, lo que dejaba esperar que esas zonas pudiesen encuadrarse y servir al modelo de acumulación que la ley diseñaba.

En ese marco de la reforma, los peligros amenazaban a la población beneficiaria de las zonas costeras que, como hipótesis, iban a estructurar el lanzamiento del CIPCA y definir sus acciones de capacitación masiva y específica. De no existir acciones de capacitación, los peligros de la reforma se visualizan así:

1) Peligro de que se enquisten en los puestos de responsabilidad consejos de administración, de vigilancia y otros comités administradores, contadores, etc., heredados del antiguo sistema. Su competencia los designaba para asumir esos cargos en el periodo de transición, pero debía formarse en cada empresa personal susceptible de reemplazarlos para evitar la constitución de núcleos de poder incuestionables.

2) Peligro de que la misma falta de preparación del conjunto de campesinos, con las consecuentes dificultades administrativas, lleve a una intervención cada vez mayor del gobierno, hasta llegar a una agricultura estatizada.

La historia ha verificado la pertinencia del planteamiento en cuanto el proceso generalizó la segunda hipótesis y, en muchos casos no se pudo evitar la primera.

Las hipótesis anteriores podían valer para cualquier zona de la costa tocada por la Reforma Agraria y podían dar pie a acciones diferentes, según la zona de trabajo que se escogiese. Luego era preciso seleccionar una zona definida.

## **2. LA ZONA DEL PROYECTO**

### **2.1 SELECCION DE LA ZONA Y DEFINICION DE LAS PRIMERAS ACCIONES.**

Después de consultar a varios técnicos (economistas, sociólogos, antropólogos, etc.) se seleccionó el Departamento de Piura como primera zona de trabajo del CIPCA, considerando las siguientes circunstancias:

1) Piura representaba una zona donde el proceso de reforma agraria tenía buenas posibilidades de conseguir éxitos económicos y sociales.

3) Piura aparecía como una zona poco agitada por tendencias políticas marcadas, al mismo tiempo que algunas manifestaciones que acompañaron los primeros pasos de la reforma dejaban ver una población capaz de organizarse y movilizarse.

4) La reforma agraria planteada por la Ley 17.716 había tenido buena aceptación.

2) La población es hispano-hablante.

Habiéndose seleccionado la zona de Piura, se realizó una serie de acciones previas al inicio de las actividades educativas en diciembre de 1972.

a) Visitas a organizaciones y grupos representativos.

b) Investigaciones:

. Investigación mediante observación participante para preparar la Guía de Alfabetización;

. Investigación antropológica de campo sobre costumbres y organizaciones religiosas en Catacaos;

. Investigación económica a partir de documentos sobre recursos, productos, producción y circulación en el departamento;

. Investigación sobre los movimientos sociales en el departamento.

Los resultados de dichas investigaciones se pueden resumir, con enormes riesgos de distorsión, en las siguientes proposiciones:

a) El Departamento de Piura es de importancia singular por la amplitud de sus recursos, tanto físicos como humanos;

b) En la estructura de producción agraria heredada, se entrecruzan, constituyendo una sola realidad, dos dinámicas aparentemente separadas: una que viene de la herencia colonial (las comunidades) y otra que procede del capitalismo agrario de monocultivo y exportación.

c) La mayoría de las empresas adjudicadas contaban con buen desarrollo tecnológico.

d) La comunidad de Catacaos, la más grande de Perú (100,000 hectáreas - 60,000 habitantes) tiene peso específico en el conjunto departamental. Tomando en cuenta que el CIPCA iba a trabajar de manera privilegiada en su territorio, la observación antropológica y social se concentró en ella. Se percibió:

. que los latifundios se habían constituido mediante procesos violentos de robos de tierras a la comunidad, la que siempre las defendió y se mantuvo permanentemente movilizadas, con lo que pudo salvar parte, hoy distribuida en minifundios;

. que la fuerza de trabajo no estaba asegurada por el salario, sino que éste tenía que complementarse con productos de chacras individuales, con migraciones regulares fuera del departamento y por trabajo complementario de la mujer (sombreros, chicha, animalitos);

. que la estructura organizativa de la producción en las haciendas se mantenía con una masa laboral eventual y con una pequeña corona de fieles,

ordinariamente importados y beneficiarios de muchos privilegios (casa, agua, luz, distribución de utilidades);

. que la comunidad tradicional es una plataforma ideológica, política y económica, que, si bien articuló mucho tiempo las contradicciones en términos de blancos contra cholos, las iba articulando más en términos de clases sociales y de lucha por intereses económicos diferentes;

. que coexistían en Catacaos dos mundos diferentes por su raza, su relación con la naturaleza y el manejo de la historia. Sin embargo, estos dos mundos eran igualmente sometidos a los caprichos y azares del mercado del algodón, cuyas leyes, aunque anárquicas, aparecían como la razón suprema de todo quehacer y de toda proyección histórica.

## 2.2 CARACTERISTICAS DE LA POBLACION

Sobre la base de estas observaciones se iniciaron las acciones del CIPCA en diciembre de 1972.

Teniendo en cuenta la perspectiva inicial de apoyo y profundización de la reforma agraria que tiende a garantizar que los beneficiarios puedan asumir con responsabilidad y conciencia el reto que dicha reforma les plantea, el esfuerzo de capacitación del CIPCA se concentró en los socios de cooperativas, durante los primeros años.

Si bien dicho sector constituía apenas el 25 %, considerábamos que representaba el eje de la problemática campesina local. La calificación de socios se llevó adelante sobre la base de un cálculo de soportabilidad empresarial estimada en una relación de 3.5 Has. por cada uno; se consideró primero a los estables heredados de la estructura anterior y después a los eventuales más antiguos con más cargas familiares. Eso representaba grupos humanos muy heterogéneos, asumiendo que incluía empleados de oficina, jefes de campo, caporales y una gran cantidad de palaneros, que representaban la masa de eventuales con los cuales funcionaba el sistema anterior.

Esa población campesina beneficiaria de la reforma tenía, de acuerdo a la ley, que asumir rotativamente los puestos de responsabilidad empresarial y productiva, sin haber podido acceder en ningún momento a la preparación requerida. Mas quedaba fuera de la calificación el 75 % de la masa campesina, distribuida en propietarios minifundistas y, sobre todo, en eventuales golondrinas obligados a emigrar a diferentes zonas del país para encontrar trabajo. Si bien dicha distribución de los grupos productores los ubicaba en intereses contradictorios, el conjunto de esos mismos grupos estaba unido por lazos de parentesco y de vecindad, viviendo todos en los mismos caseríos.

El sector campesino, conformado por esos diferentes sectores, había soportado mancomunadamente la agresión tanto del poder central como la del capitalismo. Esa agresión doble condenó a todos a la misma ignorancia, a la misma precariedad de recursos, a la misma marginación y a una integración al sistema, distorsionada. Esta integración tuvo formas distintas para cada sector campesino, pero para todos acarreó los mismos efectos de miseria, generando inseguridad, desconfianza consigo mismos y el sentimiento de ser los olvidados de esta tierra. Al mismo tiempo, una especie de fatalismo les hacía soportar la situación.

Eso explica en parte cómo todos los campesinos se refugiaron juntos en una subcultura de defensa vital en la cual encontraban su identidad grupal e individual. Decimos subcultura, por cuanto, si bien el marco cultural tradicional sigue manifestándose en un conjunto de organizaciones y prácticas sociales y religiosas, el mismo ha perdido su riqueza dinámica e integrados de significados para toda la existencia. En efecto, gran parte de la conciencia del campesinado está siendo estructurado también por su inscripción laboral en el sistema capitalista dominante, con hábitos imitados, propios de una conciencia colonizada. Esta situación permite vislumbrar una doble dinámica en la conciencia campesina, dualidad que cualquier acción educativa debe tener en cuenta, como también se deben tener en cuenta las representaciones y organizaciones, soportes y expresiones de la misma doble dinámica.

Es así como toda la dimensión tradicional "comunitaria", "autónoma", está soportada por y soporta un conjunto de organizaciones de tipo esencialmente religioso y cultural: cofradías, sociedades, fiestas ceremoniales que definen pasos de integración a la comunidad y garantizan la comunicación y el funcionamiento de la misma. Paralelamente a eso, la misma población está reagrupada en organizaciones productivas y gremiales que representan la articulación funcional con el poder central o el sistema económico.

Entre estas dos esferas de existencia social, que remiten a coherencias diferentes, hay un conjunto de organizaciones intermedias que cumplen un papel supletorio y/o de bisagra, asumiendo las necesidades más urgentes y promoviendo respuestas de servicios: comité pro-electrificación, pro-agua, pro-escuela, pro-salud, etc.

Estas notas demasiado largas, quizás, para el tipo de comunicación solicitada, son evidentemente muy breves para comprender la compleja realidad en la cual se van a desarrollar nuestras acciones, pero ampliarlas sería excedernos.

### **3. PROPOSITOS GENERALES Y ESPECIFICOS DEL PROYECTO**

Teniendo ya 8 años, el CIPCA, en el transcurso de su existencia, ha llevado adelante acciones diversas exigidas por las variaciones coyunturales y estructurales que se han dado en la realidad nacional y zonas. Por lo tanto, nuestra institución no se define por un proyecto o una sola línea de proyectos, sino por la articulación de varias líneas complementarias.



Sin embargo, desde los inicios hasta la fecha, todas las acciones han sido y son asumidas dentro de la perspectiva de educación popular que constituye la plataforma desde la cual la institución se entiende a sí misma y entiende sus acciones. Una definición operacional del pueblo sustenta esta perspectiva. El término *pueblo* se refiere a los grandes actores de la población que carecen de los medios materiales y humanos necesarios para una vida humana digna y libre. *Pueblo* remite a los marginados en lo económico y lo político; son los que tienen un deficiente acceso a la educación y a la cultura, a los servicios de salud y a una adecuada alimentación. Son los hombres y las mujeres que no tienen el control sobre las decisiones básicas de su vida y sus condiciones de trabajo. En términos descriptivos, el término pueblo se refiere a la inmensa mayoría de los campesinos, a los obreros y pobladores de las barriadas, a los pequeños comerciantes y a otros sectores de las capas medias de la población.

Pero las carencias antes señaladas no son simplemente una "ausencia". Son el fruto de una agresión. Por lo tanto, *pueblo* remite a grupos humanos agredidos por otros que dominan, controlan y se benefician de una organización social que no respeta los elementales derechos humanos; organización cuya lógica es instrumentalizar al pueblo, dividirlo, convertirlo en una masa amorfa y disgregada.

Es así como el término *pueblo* remite a una realidad conflictiva, a una polarización de dominantes y dominados, a una falsificación de las relaciones entre los hombres.

Carente de medios y agredido, el pueblo es también -y sobre todo- un grupo humano que busca, intuitivamente primero y después conscientemente, organizarse, en cuanto la organización es camino de reconquista de su humanidad. La reconquista de su humanidad proyecta al pueblo en una alternativa de sociedad, sociedad en que sea posible a todos beneficiarse de las mismas oportunidades para, juntos, llegar a ser hombres de verdad. El pueblo es el conjunto que tiene un proyecto histórico alternativo y que, por lo tanto, critica al sistema establecido.

Tanto la alfabetización como los cursos de *técnicas agrarias* y *técnicas mecánicas*, de matemática o de gestión, Programa de Salud, el Proyecto de Desarrollo e incluso, la misma investigación están subsumidos en el concepto de Educación Popular. El contenido de dicho concepto y las prácticas de implementación se han enriquecido en el transcurso de los años, pero siempre se hace referencia a una preocupación metodológica que procura garantizar que el proceso educativo sea generado y conducido por los propios beneficiarios de la acción.

### 3.1 DEFINICION OPERACIONAL

Desde el principio entendimos la Educación Popular:

a) Como un proceso educativo *globalizante* que, a partir de las prácticas existentes y de su lectura, pretende transferir conocimientos nuevos y generar conductas nuevas, tanto a nivel de la *práctica laboral y profesional* como a nivel de la práctica social;

b) Dirigida a los sectores populares que se consideran como marginados, desintegrados o sufriendo una integración distorsionada por efecto de todo tipo de agresiones, la educación popular pretende servir las alternativas coyunturales y estructurales que necesita el pueblo;

c) Pretende asentar nuevas bases de confianza en sí mediante la formación de una conciencia crítica e inscribir tanto la conciencia popular como la práctica en una *perspectiva histórica nueva*: solidaria y en un marco histórico social definido y creativo.

### 3.2 METODOLOGIA

1) La Educación Popular supone como elemento metodológico básico la investigación participativa (observación, identificación, reflexión, sistematización participativa) de la propia realidad, lo que exige una inserción profunda en la realidad vivencias del pueblo. Se trata de articular conocimientos y comprensión.

2) Dicha educación supone y exige la *identificación de las necesidades* básicas en el contexto local, regional y nacional para desarrollar una conciencia del pueblo que dé cuenta de las diferentes esferas de su vida práctica.

3) Esa educación asume el *conocimiento empírico* del pueblo en los diferentes niveles de su existencia, elucida los elementos exógenos y, en un diálogo de intercambio, se proyecta en la elaboración de un conocimiento nuevo, coherente, que pueda servir nuevas prácticas.

4) La Educación Popular, si bien trabaja con individuos, los considera inscritos en *estructura* y formando parte de grupos. Por lo tanto, procura esclarecer la existencia en grupos y capacitar, en función de los mismos y de su relación con las cosas, a los otros hombres y a la decisión en el proceso social. El trabajo en grupos debe permitir el fortalecimiento de una relación horizontal en la cual ya no hay maestros vs. alumnos, sino hombres enfrentados a una misma realidad.

5) La Educación Popular tiene que manejar a la vez la *diacronía* y la *sincronía*, la historia y el análisis estructural de la situación, para dar seguridad y asentar posibilidades de proyección en una praxis transformadora. De esa misma perspectiva se desprende la necesidad de una acción educativa interdisciplinaria. La educación tiene que asumir todos los niveles de existencia del hombre y transferir herramientas de intelección y de acción a cada uno de esos niveles.

#### 4. EJECUCION DEL PROYECTO

Si estas características de lo que entendemos por Educación Popular la señalan como la matriz formal de la praxis educativa, ésta, en el transcurso de los años, se ha plasmado en acciones variadas con contenidos y objetivos específicos. Teniendo en cuenta que nuestra práctica educativa, al mismo tiempo que pretende ser una respuesta estructural, siempre ha sido marcada por la coyuntura nacional y/o regional, puede ser conveniente restituir las diferentes etapas del proyecto señalando en cada etapa la complementariedad de las acciones llevadas adelante, en perspectiva de la respuesta integral ya indicada. Sin embargo, procuremos desglosar solamente tres grandes líneas de acción: *alfabetización, capacitación laboral y cursos de matemáticas.*

##### 4.1 LAS DIFERENTES MODALIDADES DE CAPACITACION

Sobre la base de los objetivos básicos señalados, la metodología y los principios generales, las principales formas de capacitación que hemos desarrollado son las siguientes:

- Cursos de alfabetización, tanto en empresas como en caseríos, mediante equipos volantes. Cursos en régimen de internado,

de tres semanas a varios meses, en uno de nuestros centros, con socios de diferentes cooperativas y unidades comunales de producción procedentes de diferentes valles. Dichos Cursos pueden ser de nivel muy elemental o de nivel de especialización.

Tenemos:

. Cursos de Gestión Empresarial: Cursos de I y II Nivel; Cursos de Almaceneros, Cursos de Contadores, etc.

. Cursos de TT.AA.; Análisis de Suelos, Fertilización, control de Plagas, Cultivos de Algodón, Maíz, Sorgo, Arroz y Hortalizas.

. Cursos TT.MM.; Tomo, Soldadura, Electricidad, Mantenimiento de Tractores, Reparación de Tractores y Motores, Reparación de Bombas de Inyección.

- Cursos a tiempo completo de dos o tres semanas, ubicados dentro de una empresa determinada y agrupando a un número significativo de trabajadores de la empresa.

Inserción de, por lo menos, seis meses en un caserío donde confluyen socios de CAP, pequeños propietarios, socios de unidades de producción y artesanos. La presencia descansa sobre la asunción (mediante equipos mixtos, incluyendo ingeniero agrónomo, mecánico, médico, enfermera,

asistente social, etc.) de un conjunto de servicios urgentes cuyas respuestas se dan de acuerdo a una metodología de educación acompañante.

Jornadas de dos días en uno de los Centros de Trabajo con delegados de varios sectores campesinos y/o de varias empresas para tratar problemas técnicos o coyunturales específicos.

Intervenciones puntuales en el campo: asesoramiento técnico presentado por una cooperativa, un grupo campesino, etc.; reunión de seguimiento con los egresados de las actividades de capacitación.

Proyectos de desarrollo en respuesta a la demanda de un grupo particularmente necesitado. La realización del proyecto (recuperación de suelos) debe ser herramienta de capacitación, de transferencia de técnicas, tanto al nivel de la práctica productiva como al de la práctica organizativa.

Todas las formas de capacitación señaladas incluyen varios contenidos: lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, técnicas agrarias, técnicas mecánicas, capacitación administrativa.

De las actividades enumeradas voy a seleccionar las tres que parecen responder mejor a los objetivos de este seminario.

#### 4.2 UNA ACTIVIDAD DE ALFABETIZACION

Se trata de una experiencia de *capacitación masiva* dirigida a los socios y a los eventuales de las nuevas empresas asociativas que por deficiencias del sistema educativo carecen de los instrumentos más elementales de comunicación y de participación.

Esta acción educativa se realiza mediante la inserción de equipos de promotores a largo plazo (de 8 meses a un año). Los promotores trabajan simultáneamente con dos grupos: enseñanza en la mañana en la empresa misma, con trabajadores escogidos por dicha empresa, y enseñanza nocturna en un caserío vecino, con participantes matriculados por su iniciativa propia.

La metodología que presentamos corresponde a un doble objetivo:

- Enseñar la técnica de la lectura y de la escritura para que el hombre pueda desenvolverse en un mundo en el cual estos medios dan acceso a canales fundamentales de comunicación. Sin estas técnicas básicas el hombre queda en la más absoluta marginación del mundo que lo rodea y en que vive. Queda desarmado e impotente.

Desarrollar una dinámica común (promotor-campesino) de apertura de conciencia (conscientización) orientada a desentrañar los problemas de la zona, para ir encontrando un camino a su auténtica solución. Es una especie de caminar junto a su vida para ir encontrando los elementos de "lectura"

necesarios para una mejor interpretación de la realidad que viven, y, consecuentemente, para ir aportando soluciones de transformación y cambio de dicha realidad.

No vamos a considerar en detalle los diferentes pasos y la metodología usada en el proceso de alfabetización, el que llevamos adelante de acuerdo al método de Paulo Freire. Dicho proceso forma ya parte de la cultura general; sin embargo, se presenta en anexo (Ver Anexo No. 1, La Acción de Alfabetización) el desglose de los diferentes pasos, tal como los hemos practicado.

En la perspectiva que nos interesa, voy a subrayar aspectos que consideramos interesantes en nuestra experiencia y presentar algunos elementos de la evaluación que hacemos de esa experiencia de alfabetización que practicamos de manera intensiva durante 3 años y que ahora seguimos practicando en modalidades más libres. **¡Error! Marcador no definido.**

#### **4.2.1 ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PROCESO**

En el marco histórico en que nosotros desarrollamos el proceso de alfabetización comprobamos que la etapa de motivación, en cuanto momento destinado a captar el interés del educando, pierde su pertinencia. Una serie de razones coyunturales hacen que el campesino perciba la necesidad de saber leer y escribir. Su ignorancia ha permitido el despojo anterior y muchas dimensiones de la explotación actual. Quiere aprender. Quiere que sus hijos aprendan. Tiene en ciertos aspectos tendencias a bloquear la causa de su explotación ahí.

La etapa de motivación se transforma entonces en una etapa de conocimiento mutuo, de constitución del grupo, dando mucha importancia a la pre-escritura y dibujo de la firma del interesado. Saber firmar viene a ser el primer paso sustancial que le abre la puerta a otro mundo.

La experiencia también nos muestra como algo artificial la reflexión sobre el mundo de la naturaleza y el mundo de la cultura. Dicha diferencia se va a ir asentando en el camino, en el diálogo que va a acostumar al campesino a manejar su realidad con diferentes grados de abstracción. Pero, al principio, en muchos de los casos, está incapacitado para seguir con provecho el esfuerzo de identificación de esos dos mundos.

Los grupos con los cuales se trabaja pocas veces son homogéneos en cuanto al dominio de la técnica de la lectura/escritura o en cuanto a la conciencia crítica de su realidad que el proceso de alfabetización quiere asegurar. Lo que podría ser entorpecimiento del proceso, se torna positivo si se saben dinamizar los grupos para que los diferentes participantes se ayuden recíprocamente en los aspectos que más dominan.

Más difícil de controlar, muchas veces, es la obsesión por el aprendizaje de la técnica de la lectura prescindiendo de la reflexión sobre la realidad. Fue en función de eso que, en un momento dado, hubimos de hacer un esfuerzo particular para conseguir las palabras generadoras que en su distribución sucesiva presentasen progresividad en términos de dificultades técnicas, pero que al mismo tiempo asegurasen una línea ascendente y coherente, nacida de las mismas palabras, al nivel del acceso a una conciencia crítica de su realidad.

En cada momento percibimos la tarea alfabetizadora no tanto como una enseñanza, sino como un autoanálisis social donde se arriesgará por igual el promotor y el campesino. El acto alfabetizador hace entrecruzarse el saber tradicional y la experiencia del campesino con el saber técnico del promotor, pero los dos enfrentados a un mismo reto social: ¿Cómo vivir hoy en nuestra sociedad?

#### 4.2.2 ALGUNAS CONSIDERACIONES EVALUATIVAS

Si comparamos el proceso de alfabetización con otras líneas educativas que implementamos, podemos decir que uno de sus grandes méritos es ser integral, el hecho de que no haga cortes racionales más o menos artificiales en la realidad por estudiar. Efectivamente, las palabras generadoras no remiten únicamente, por ejemplo, a la dimensión de la existencia del campesino inscrita dentro del proceso de producción dominante, sino que remiten también a las diferentes dimensiones de la existencia: familia, religión, economía, fiestas, ética, etc.

Es allí donde la *investigación participativa*, llevada adelante en forma de diálogo con el promotor, cobra toda su fuerza. En cada temática se arranca de la necesidad sentida y de la *percepción anárquica* que se tiene, se la ubica en sus correlaciones y, mediante los conocimientos del sentido común que se manejan, se trata de llegar a poder proyectar un nuevo *conocimiento estructural* de la realidad con el quehacer que se desprende de él.

Comprobamos cómo el trabajo de alfabetización actúa a los tres niveles de la conciencia: las representaciones colectivas, los valores y la motricidad de cada conciencia. Es propiamente dicho un trabajo ideológico que actúa al nivel del imaginario colectivo. Se ha dicho que la ideología es "una representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia".

Es ese mundo *imaginario* el que el trabajo de alfabetización procura reordenar. Para eso se trata de analizar las condiciones de existencia, lo que se hace mediante la investigación participativa -para entender juntos dicha relación imaginaria, y ver cómo la misma está soportada y soporta las condiciones de existencia. En el trabajo al nivel de la conciencia social, la alfabetización apunta directamente a la representación de la relación imaginaria, a su modo de existir, sus mecanismos y su eficacia. Esa

representación no se toca directamente, sino que existe en actos, en prácticas, en defensas, etc. Por lo tanto, la descodificación -investigación participante procura analizar lo más adecuadamente posible las prácticas. Se trata también de analizar las condiciones de existencia de esas prácticas para que el sujeto-objeto del proceso pueda desmontar y entender los mecanismos y las articulaciones. Recorriendo juntos la lógica objetiva, el campesino está entonces en condiciones de reconocer esa lógica y su eficacia en él. Camino largo, delicado, pero necesario, para que pueda modificar su relación con sus condiciones de existencia, las que anteriormente se le estaban presentando únicamente en lo imaginario. Se trata de nacer a una nueva lectura de lo real para que pueda surgir una nueva práctica. *La descripción* permite pasar a la *comprensión*, es decir, a la percepción integrada de los diferentes elementos. De allí se puede pasar a la producción de una práctica diferente. Poner orden en lo que vive como efecto del azar o del destino. Formularlo en una representación que permita decir. Tematizar su vida es el único camino para que pueda pensar y pueda hacer algo a partir de y con su propia vida.

Tanto la ideología dominante que naturaliza la historia, como el enraizamiento en una cultura tradicional con historia cíclica *eliminan la historia* como proceso, como vector, de la conciencia social campesina. El sistema esconde las relaciones sociales y las realidades espirituales y psicológicas, dándoles el aspecto de atributos naturales de las cosas y de efectos de leyes naturales. Es la *reificación* que encapsula y solidifica todo, eliminando el carácter humano e histórico de la vida social. El proceso de alfabetización permite restaurar la historia en el devenir de las cosas y de las situaciones e instaurar la autonomía, la libertad, la creatividad del hombre, su confianza en sí como base de la producción de su mundo. Poco a poco se da el surgimiento a una autenticidad subjetiva y social; la historia aparece como el lugar de un quehacer, de una esperanza, de una búsqueda, de una lucha en un mundo antihumano.

La solidaridad aparece como el elemento del antimundo actual, como la exigencia para la proyección a un mundo significativo, tan importante como el egoísmo y la competencia en la proyección del sistema, dominante.

Lo anterior, practicado con socios de cooperativas y con trabajadores eventuales eliminados de los beneficios de la reforma, provoca crisis y enfrentamientos asentados sobre contradicciones secundarias. Los eventuales enjuician a los "nuevos ricos" de las cooperativas. Esos enfrentamientos, que son como momentos de cicatrización de un tejido todavía muy débil, se manifiestan particularmente en acciones de apoyo que acompañan a la alfabetización: guiones de filminas, títeres, teatro popular.

El hecho de que los diferentes grupos se sientan situados en puntos distintos dentro del proceso de producción y de acumulación capitalista, les impide percibir lo común de su situación estructural. Sin embargo, con el tiempo comprobamos que el proceso de autoanálisis social, llevado

mancomunadamente por todos, les permite reconocerse como miembros de una misma clase social, teniendo una dinámica histórica e intereses comunes.

Ese trabajo de alfabetización está siendo llevado adelante junto con las acciones de acompañamiento que son teatro popular, guiones de filminas y títeres. Cada una de estas acciones permite una participación más espontánea de los grupos campesinos y de grupos mezclados. Se realizan de noche en caseríos. Son los momentos en que se manifiestan con más fuerza las dificultades, las contradicciones, pero también las necesidades.

Muchas de las acciones ulteriores nuestras, han surgido a partir de pedidos, demandas y necesidades percibidas en dichos eventos: educación básica laboral, inserción, programa de salud, proyectos, etc.

Después de tres años de alfabetización, que nos sirvieron para llevar adelante varios grupos con los cuales pudimos trabajar con muchos analfabetos -que dejamos sabiendo leer y escribir- las evaluaciones que hicimos nos llevaron a percibir lo siguiente:

a) el proceso de alfabetización, en sus dos dimensiones de aprendizaje técnico y de toma de conciencia crítica, es duradero para una ínfima minoría.

b) por no poder ejercitarse a diario en la lectura y en la escritura y por carecer de una estructura masiva de seguimiento, muchos recaen en el analfabetismo por desuso.

Esas comprobaciones nos llevaron a implementar una modalidad de atención a los analfabetos y a los incipientes, que descansa sobre la enseñanza de las cuatro operaciones: suma, resta, multiplicación, división y tanto por ciento. Asumiendo que el número no es algo abstracto, sino que remite a una relación humana en el seno de la cual el campesino tiene que usar los números a diario, dicha enseñanza representó una herramienta mucho más eficaz de análisis de la sociedad y con más garantías de duración que la propia alfabetización.

### 4.3 LOS CURSILLOS DE MATEMATICAS

Los cursos de matemáticas tenían un doble objetivo: entregar a campesinos analfabetos que no tienen el manejo y la ayuda de la simbolización matemática, pero que sin embargo, realizan a diario, mentalmente, operaciones matemáticas complicadas, la herramienta de las cuatro operaciones matemáticas y, al mismo tiempo, en forma muy ligada a la herramienta matemática, entregarles herramientas de análisis social.

La experiencia se realizó únicamente con socios de cooperativas y en el contexto histórico del auge de la Reforma Agraria, circunstancias las dos que dan a la experiencia un carácter coyuntural y limitado. Sin embargo, las afirmaciones que la sustentan y los principios metodológicos manejados son



suficientemente generales para que podamos aquí decir algo de esa experiencia.

La hipótesis básica del curso descansa en la efectividad de las cifras de los números concretos, para expresar relaciones sociales. De ahí se desprende que se trata de algo más que de un curso de matemáticas: se trata de un instrumento de conscientización. Así, se pretende entregar al pueblo los elementos científicos que le permitan hacer el análisis de su realidad y darle los recursos técnicos para sostener y llevar a la práctica ese mismo análisis. Por lo tanto, dicho curso descansa en dos ejes indisolublemente enlazados: el eje matemático y el eje científico-social.

Tratándose de un educando campesino para quien el mundo está regido por leyes inmutables, que tiene un pensamiento concreto, con dificultad para la abstracción, y que tiene una actitud fatalista, el hecho de descubrir la explicación científica y entrar a una actitud crítica y creadora supuso, de parte nuestra, enfatizar la entrega de los supuestos teóricos y de la racionalidad del instrumento científico. Quedarse en la transmisión de contenidos hubiese sido condenar a la repetición y no preparar a la creación.

Los cursos se dictaban en períodos de 2 a 3 semanas a tiempo completo en las cooperativas que liberaban a los "alumnos" del trabajo productivo. La experiencia está muy marcada por esa determinación, en cuanto todo el esfuerzo de análisis científico y de restitución fue hecho en función de la realidad de los socios de cooperativa. La realidad de vida del socio fue el tema. La articulación entre ese tema y sus subtemas con las operaciones matemáticas tiene, evidentemente, mucho de artificial, en cuanto cada tema (costo de vida, salario, proceso productivo, etc) podía ser material para cualquier nivel matemático.

El eje matemático tenía una progresividad lineal obligada; el eje social, además de surgir del tema de referencia, exigía una serie de *informaciones complementarias* para la comprensión de la estructura de los problemas sociales, de las estrategias de análisis.

El hecho de querer trabajar con cifras concretas exigía un gran esfuerzo de investigación permanente: recoger la información, organizarla y descubrir cómo se articula esa información con el tema y cuáles son las categorías que la explican.

Los elementos señalados anteriormente exigían, evidentemente, estudio, trabajo teórico y evaluación permanente. Conjuntamente se tuvo que dedicar un esfuerzo especial a la producción de "imágenes" y "semejanzas" que resumen y explican los contenidos sociales más importantes. Por ejemplo: si el agüita de riego puede representar al proceso productivo, en cambio la deuda agraria, los altos costos de los insumos, los intereses bancarios, etc., representan las cangrejeras por donde se escapa el resultado del trabajo; o el

burrito de Sechura cuyo dueño amaestra para que se acostumbre a trabajar sin comer, y que se muere, representa el salario mínimo.

El día se repartía de la siguiente forma:

1) Comprensión de la racionalidad de la operación matemática.

Que el campesino entienda para qué sirve tal operación, entienda su "razón de ser". A veces un campesino podía saber multiplicar pero no sabía en qué oportunidad usar la multiplicación. Lo interesante era que ellos dieran su definición.

"Sumar es reunir varias cosas en una; restar es quitar a cantidad de cosas grandes otra más pequeña, sirve para saber lo que queda; multiplicar es hacer una suma muy larga rapidito; dividir es repartir".

Acompañaba a la comprensión de la racionalidad, el desarrollo coherente de las categorías del eje social a propósito de los problemas planteados por las cifras con que se trabajaba (costo de vida, salario, etc.).

2) Transmisión de la información y debate.

3) Trabajo individual.

4) Trabajo en común, descodificación, guión, etc.

Puede ser conveniente presentar un ejemplo: "SUMA Y RESTA CON COSTO DE VIDA"

a) Números y su colocación.

b) Analizar la situación socio-económica de la familia campesina a través de la elaboración de un presupuesto de su consumo real total.

c) Estructura de ingresos en el país.

d) Información: listado de precios oficiales y reales, tasa de crecimiento de los precios y de los salarios.

La coyuntura que sometió a las cooperativas a cargas tributarios cada vez más fuertes, no permitió que éstas pudieran liberar del trabajo durante varias semanas a grupos de 20 a 30 socios. Los cursos tuvieron que cortarse. Sin embargo, la experiencia nos permitió mejorar el curso y darle una buena coherencia teórica y pedagógica. Los egresados de los cursos manifiestan que los mismos han modificado sus percepciones; algunos lo expresan diciendo que para ellos fue un descubrimiento que marcó sus vidas. ¿Cuál es, cuál ha sido la duración del impacto? Es difícil evaluarlo dentro del conjunto de la dinámica social. Sin embargo, la mayoría ha mantenido y progresado en

el dominio de la técnica matemática y sabe manejarla para cuestionar su realidad de vida.

#### 4.4 LOS CURSOS DE CAPACITACION ADMINISTRATIVA

##### 4.4.1 LA ACTIVIDAD

Se trata de una experiencia de *capacitación especializada* enfocada a los dirigentes y/o a los que saben leer y escribir, dentro de las nuevas empresas asociativas que enfrentan las experiencias y las consecuencias de la Reforma Agraria.

Esta acción educativa se realiza mediante un curso de 15 días, en régimen de internado, en el cual participan delegados de varias cooperativas, lo que permite una eficaz información sobre los problemas más vividos por cada empresa y la entrada común a una problemática más amplia que las dificultades conocidas de cada uno.

La metodología usada pretende, partiendo del proceso productivo brindar a los dirigentes de las distintas unidades asociativas, los instrumentos técnicos necesarios para garantizar su efectiva participación en la consolidación de la estructura nacida del proceso de transformación que vive el país y dar una visión global del proceso productivo, a través de la historia, para ubicar en una perspectiva más amplia los problemas y acciones actuales y lograr comprensión del comportamiento humano grupal, que influye en la vida del campesinado y en la marcha de su proceso social.

Los socios cooperativos, dirigentes o candidatos a dirigentes, se encuentran ante una doble dificultad:

- . desconocimiento de lo que significa el manejo empresarial e ignorancia de la ubicación de su empresa dentro del conjunto socio-económico;
- . carencia de los instrumentos tanto de comprensión como de manejo de su realidad.

Los cursos pretenden responder a ese reto implementándose a dos niveles: uno, que es de sensibilización a los problemas, y otro, que pretende dar capacidad operativa.

En su implementación, dichos cursos se apoyan en dos andaderas progresivas inter-relacionadas: son cursos técnicos y cursos sociales.

Tanto la línea social como la línea técnica parten de la experiencia de los participantes y de su manera de percibirla y traducirla. Es así como el primer día, mediante un socio-drama o informes por valles, se procura restituir los problemas que se plantean a niveles de producción y de gestión. Un cuento

sirve para que el grupo intercambie experiencias e ideas sobre problemas sociales.

Los problemas señalados a nivel de la empresa sirve de plataforma para arrancar con la línea técnica. Se estudia lo que es el proceso productivo; se ve qué se da en una empresa. Luego: ¿qué tipos de empresas existen? ¿de qué tipo es la cooperativa? ¿cuáles son las leyes que la norman y cuál es su organización? Como empresa, la cooperativa produce, por tanto, se estudian costos directos e indirectos; se ve cómo se reparten, se estudia el crédito y se estudia el tipo de resultado obtenido. Se pasa a la comercialización, de allí a la renta bruta y a la renta neta; se hacen prácticas de fichas de contabilidad y se desemboca en la lectura e interpretación del balance.

A nivel de los cursos sociales, a partir del cuento inicial que ha permitido captar la composición del grupo y sus interpretaciones de los problemas, se pasa a diagnosticar los grandes problemas del campesino: salud, educación, vivienda, etc. Cada uno aporta, el profesor proporciona información. Todos juntos entran en una lectura investigativa de su situación, hasta descubrir que esos problemas no son más que manifestaciones de otro mayor que está en otro sitio: es el del proceso educativo y de la comercialización. Se analiza detenidamente, haciendo cuadros, números, manejando palabras técnicas, etc. Cuando en la línea social se toca comercialización, es también el tema de la línea técnica. En esa etapa los problemas se manejan con cifras reales a nivel de una cooperativa y a nivel del departamento.

Después de eso, la línea social vuelve a correr independiente. Un cuento sirve de apoyo para análisis de estructuras de organización del país: poder ejecutivo, poder legislativo, administración, etc. Se trabaja en grupos. Seguidamente se descodifican frases hechas cuyo contenido estructura de manera distorsionada la conciencia del campesino:

"El pobre es pobre porque es ocioso".

"Cada uno nace con su destino".

"El valor del hombre se mide por su plata".

Se llega a percibir la ideología dominante, su fuerza, su modo de actuar. Se pasa después a reconocerla en los periódicos. Finalmente se desemboca en una pregunta, cuya respuesta está alimentada y determinada por todo el camino anterior: ¿Qué hacer?

Dentro del curso, como apoyo objetivo y pedagógico, intervienen tres instancias de trabajo complementario:

1) Matemáticas;

2) Lenguaje (cartas, informes, actas, etc.);

### 3) Prácticas de reuniones y asambleas.

Las dos primeras ayudan a la comprensión y esclarecimiento de los elementos contables y sociales, por la percepción de las cantidades relacionadas, por el manejo de los documentos que son necesarios en su relación con las estructuras estatales.

La práctica de reuniones y asambleas permite manejar los instrumentos, el orden y la manera de llevar una reunión que les permitan sacar conclusiones acertadas de acuerdo a las decisiones que deben tomarse en las diferentes instancias de la empresa: Asamblea General, Consejos.

#### 4.4.2 EVALUACION

En los 8 años de existencia hemos atendido cerca de 2.000 campesinos en ese tipo de cursos. Durante los cuatro primeros años han sido el eje dominante de nuestra acción. Eso coincidió con el momento en que se afirmaba que los socios de las CAPS, tenían que llevar su gestión.

Consideramos que dichos cursos han sido de una gran importancia. En un momento dado, más del 50 % de los dirigentes de cooperativas eran egresados de esos cursos. Si bien el tiempo y el nivel de implementación eliminan toda pretensión a la formación de "administradores", se logró una sensibilización informada de los problemas de gestión que se plantean a una cooperativa. Los egresados salen con algunos criterios que pueden informar su práctica. De hecho, en las CAPs se reagrupan a menudo como "los del CIPCA".

Prescindiendo, en cierta forma, que el egresado tenga o no capacidad operativa, sale con elementos para entender su vida dentro de la empresa y dentro del marco económico-productivo regional y nacional. Ordinariamente el manejo técnico y numerado de los problemas hace que las visualizaciones logradas sean duraderas y que el interesado esté en condiciones de poder explicar lo entendido a sus compañeros.

#### 4.5 OTRAS ACCIONES Y RECURSOS

Las acciones que hemos presentado de manera pormenorizada no agotan todas las dimensiones educativas de la Institución. Queremos recordarlo ahora y señalar al mismo tiempo que todas, tanto de técnicas agrarias como las de técnicas mecánicas, se llevan adelante con los mismos principios pedagógicos y metodológicos.

Nos permitimos señalar, a continuación, el número de alumnos atendidos durante los 8 años en las diferentes líneas de acción:

Gestión Empresarial : 1.816

|                          |   |       |
|--------------------------|---|-------|
| Alfabetización           | : | 1.453 |
| Cursos de Motivación     | : | 2.276 |
| Jornadas de Estudio      | : | 993   |
| Seguimiento y Asesoría   | : | 1.934 |
| Cursos de Matemáticas    | : | 787   |
| Técnicas Agrarias        | : | 1.112 |
| Técnicas Mecánicas       | : | 1.304 |
| Educación Básica Laboral | : | 940   |

-----

12.615

La realización de estas acciones diferentes, con grupos diferentes, en diferentes lugares, supone una planificación muy desmenuzada y una evaluación periódica. Después de cada acción terminal el equipo que la lleva adelante dedica uno o dos días a la evaluación, sin contar la evaluación diaria en el proceso del curso. Para las acciones más largas se realizan evaluaciones semanales y una semestral.

En cuanto a la programación, se realiza a principios de año para el conjunto de acciones, determinándose objetivos, metodología, recursos necesarios, etc.

Los recursos humanos han llegado a ser considerables, puesto que somos cerca de 60 personas distribuidas en tres sub-direcciones:

- Administración;
- Enseñanza, Investigación y Publicaciones:
- Proyectos.

Los recursos financieros vienen de fuentes nacionales, en pequeña escala, y de fuentes internacionales en su gran mayoría (Misereor, Cebemo, Secours Catholique). Los talleres y publicaciones representan también una pequeñísima fuente de ingreso.

## **5. RELACIONES DEL PROYECTO**

Convenios con diferentes instituciones estatales y privadas aseguran que nuestras acciones se encuadran dentro de los planes de conjunto vigentes en la región.

Un convenio con el Ministerio de Educación asegura el financiamiento de algunas plazas de profesores y nos autoriza para otorgar certificados con valor oficial. Convenios con el Ministerio de Agricultura y el Proyecto Chira-Piura aseguran que nuestras acciones de promoción entran dentro de las proyecciones locales. Un Convenio con la Universidad Nacional de Piura garantiza un intercambio de logros a nivel de investigación y nos favorece con la participación de profesores de la Universidad Nacional de Piura en el dictado de los cursos de técnicas agrarias.

Todas las acciones con cooperativas, comunidades y grupos campesinos están también presididas por convenios o contratos especiales.

## **6. CONSIDERACIONES GENERALES DE CONJUNTO**

Muchas veces, en nuestra institución, consideramos como un logro relativamente importante haber seguido existiendo y existir después de 8 años que nos han hecho cruzar un mar de dificultades con tempestades muy serias. Pero existir desde varios años no es garantía de que la acción sea y siga siendo significativa, útil y eficaz. A ese nivel, tampoco las cifras son decisivas. Las hemos presentado anteriormente, pero no pueden decir hasta qué punto nuestra respuesta y nuestras ofertas de servicios, de investigación y de promoción responden a las necesidades de la zona. Al respecto creo poder decir lo siguiente:

### **6.1 INVESTIGACION**

A nivel de investigaciones socio-económicas; investigaciones en técnicas agrarias y de técnicas mecánicas, nuestro Centro puede adelantar un conjunto de productos significativos:

a) Tres investigaciones socio-económicas (*Las CAPS. de Piura y sus contradicciones: ¿Qué piensa el campesino de la Reforma Agraria? Caso Piura: Producción y Comercialización del Algodón*), que representan de momento los estudios más relevantes y, quizás todavía, una producción aislada acerca del sector agrario piurano. Representan un aporte científico para el conocimiento de la zona en un momento dado y sirven de referencia a nivel nacional.

b) A nivel investigaciones en el campo agrario, nuestra pequeña Chacra Experimental ha introducido y dinamizado el cultivo de hortalizas en varias cooperativas, unidades comunales de producción y comités campesinos. Estamos estudiando la aclimatación de la papa en Piura y reintroduciendo el cultivo de la crotalaria, como abono vegetal.

e) En cuanto a las investigaciones en técnicas mecánicas, la necesidad y la conveniencia de buscar tecnología adecuada a la

zona y a las posibilidades de los grupos campesinos, sustentan todo lo que hacemos a ese nivel: hemos logrado instalar molinos de viento para regar (hemos realizado el más grande del Perú, cuyas palas tienen 9 metros de diámetro); calentadores de agua; prensa hidráulica; molinos de granos; y todas las adaptaciones que tenemos que realizar permanentemente en maquinaria pesada. **¡Error! Marcador no definido.**

## 6.2 CAPACITACION

Las tres experiencias de capacitación desglosadas deben permitir ver cómo procuramos adecuar la capacitación a la necesidad del campesino, a su realidad productiva y humana y a la coyuntura local y/o nacional. Es un esfuerzo permanente que exige adaptación, creatividad, movilidad, confianza en sí y en el campesino y también confianza del campesino; exige también humor, madurez y una buena visión de conjunto. Es una obra común, no sólo del conjunto de profesores, sino del conjunto profesores-campesinos.

La respuesta masiva, tanto a los cursos de base como a los de especialización que siempre hemos tenido, es para nosotros el índice de que nuestra propuesta educativa está bien enfocada y responde a una necesidad.

Queda siempre abierta la pregunta del efecto duradero y masivo. Pregunta difícil y, hasta cierto punto, imposible de responder. Sabemos cómo los procesos sociales son lentos y cómo el corto plazo no favorece la evaluación. Si pretendemos medir el impacto de nuestra capacitación por su incidencia en el proceso social, corremos el peligro de extrapolar deseos e intenciones. Podemos saber del impacto sobre individuos, pero es difícil valorar el impacto social, y más aún, cuando la lógica social de fondo no ayuda ni respalda la perspectiva solidaria y organizativa que nos inspira.

Es más fácil hablar de la enseñanza técnica en agricultura o mecánica. Tenemos buenos resultados y algunos excelentes, sobre todo en especialización en mecánica, torno, soldadura, control de plagas, etc. Pero no podemos decir que hayamos logrado masivamente una transferencia de tecnología al agro. Más aún: queda abierta la pregunta de si es posible y legítimamente válido pensarlo.

Cualquier evaluación tiene que señalar los parámetros indicadores de eficacia. Los cambios inducidos y operados por la capacitación dada podrán medirse al nivel de los tres grandes ejes de la vida y de las relaciones del individuo: relación con la naturaleza; conocimientos y preparación para el trabajo; relaciones sociales: comunidad tradicional, cooperativa, instituciones oficiales, organizaciones autónomas; relaciones consigo mismo: producción de valores propios, sumisión a un destino o capacidad de participar, de actuar, de afirmarse.



Al interior de cada uno de esos ejes, se trata de diagnosticar cambios al nivel de la conciencia individual, ciertamente, pero, sobre todo, al nivel de la práctica que es el lugar de manifestación y de realización de los cambios. Las evaluaciones que hemos realizado nos dicen que algo se ha logrado, pero que todavía nada está asegurado.

En el transcurso de ocho años (evaluación tras evaluación) hemos llegado a poder adelantar algunas observaciones que consideramos de madurez sobre nuestra práctica educativa:

a) Cierta voluntarismo -algo emotivo e idealista- que lleva a no tomar bastante en serio las condiciones concretas y a querer forzar algunos procesos, es una amenaza permanente para este tipo de educación. No basta con decir y saber que hay que partir de las necesidades del pueblo. Es necesario conocerlas, pero también saber cómo el pueblo las vive. Por lo tanto, es necesario asumir su cultura, sus costumbres, sus valores y de allí saber descubrir también los contravalores, los defectos, las contradicciones. Eso no es por táctica, sino porque es el pueblo el agente, el actor esencial de todo proceso social, más que cualquier líder o jefe de partido. Eso exige cierto estilo de trabajo hecho de escucha, de docilidad. Por eso nos parece tan importante lo que llamamos la inserción, en cuanto permite la inculturación necesaria, único camino para echar las bases de la producción de una cultura nueva, interior, del pueblo.

b) Sabemos que el mundo campesino es el mundo de la repetición, de la continuidad. Hemos vivido en nuestro país una etapa de mucha insistencia sobre las rupturas que es necesario operar, pero a menudo se ha olvidado la dimensión de continuidad, el aspecto de transformación positiva que debe realizarse. La sociedad en devenir es un tejido. La insistencia sobre cambios bruscos "radicales" es a menudo invitación a hacer saltos. El tejido se rompe y se tiene un cuerpo social lleno de heridas mal cicatrizadas. Antes de invitar a cualquier cambio debe darse a entender que la sociedad está hecha de tensiones, cambios, luchas, conflictos, desequilibrios; si no, el cambio al que se invita aparecerá como una nueva fatalidad. El cambio que hay que hacer nadie lo sabe a ciencia cierta, ni nadie lo puede vivir por imposición o procuración. El cambio se construye y en esa construcción cada uno aporta su piedra. Todos son arquitectos y albañiles.

Quien tiene las ideas demasiado claras corre el peligro de quedarse solo con su idea. En eso, el único camino no es creer en ideas, sino creer en el hombre, en el pueblo, como capaz de crear y de inventar.

c) Todo proceso de capacitación y de educación popular debe desarrollarse hacia el proceso productivo o remitir a él de la manera más adecuada. Es desde el proceso productivo como se distribuyen las relaciones con la naturaleza, el otro y consigo mismo.

Desconocer eso es correr el peligro de quedarse manejando ideas y buenas intenciones, allí tenemos que tomar en serio el hecho de que la ciencia y la

técnica determinan los procesos sociales; ver cómo se da eso y hasta qué punto. Es necesario que sepamos de la participación que el pueblo puede y debe tener a ese nivel para poder proyectar una sociedad diferente. La pregunta es radical, no sólo porque quien controla la ciencia, la técnica y el saber, controla también, de hecho, el proceso social en nuestras sociedades, con aceleración de los cambios en las fuerzas productivas.

Lo que está en juego allí en cierta manera es la posibilidad de entrar o no a una sociedad diferente, sociedad que no esté articulado sobre las divisiones, las separaciones, las reificaciones distorsionantes y sobre la homogeneización masificante. Las diferencias entre la sociedad no descansan tanto sobre las ideas que cada una maneja, produce o tiene de sí misma. Las ideas son de todo el mundo y son la parte más exterior de nuestra intimidad.

Se trata de saber si podemos producir articulaciones sociales nuevas, articulaciones que permitan un proyecto de vida sensato para todos. Eso se plasma en prácticas. Cierta herencia bloqueó el sentido con cierta articulación de las ideas, otra, a partir del inicio de las sociedades industrializadas, nos hace creer que el existir humano se agota en el código de la producción. Error tan peligroso como el recrearse en las producciones de la conciencia. Ni las prácticas productivas, ni las prácticas éticas, ideológicas u otras, agotan el sentido del existir.

Toda educación y capacitación tiene que recordar y hacer practicar el proceso de significación, de comunicación, de circulación simbólica entre el hombre y el hombre y el hombre y la naturaleza, restableciendo cierta solidaridad interhumana y cierta "hermandad" con la naturaleza. No como opciones positivas sino como exigencias ineludibles, sola manera de vivir juntos en nuestro mundo. Los privilegiados y beneficiados de las rupturas que hay que denunciar no pueden sentir la inhumanidad de una existencia articulado únicamente por el código del producir inconscientemente, depredador de la naturaleza.

Esas tendencias ganan ya a los campesinos. Sin embargo, en el pueblo quedan vivas la solidaridad recíproca y la hermandad con la naturaleza. En él tenemos que escuchar, respetar y servir las preguntas que nos indican ya caminos de respuesta. No se trata sólo de producir más cosas, sino de producir diferente, producir relaciones sociales nuevas. Relaciones entre los hombres, relaciones con la naturaleza que nieguen que el código de la producción es el único principio de realidad y racionalidad y restauren en algo, como natural, es decir, único viable, el ciclo interrumpido del dar y devolver.

## **CANOABO: UN PROGRAMA DE PRODUCCION Y DESARROLLO SOCIAL**

**René Domínguez**

### **PRESENTACION**

El proyecto al que me referiré ya está en ejecución; por consiguiente, buena parte de este trabajo será para informar sobre las condiciones del mismo y los resultados parciales obtenidos hasta ahora. La información se referirá primordialmente a los aspectos físicos y humanos del ambiente, a la ejecución del programa y a las más importantes experiencias obtenidas en el proceso.

## I. EL MUNICIPIO DE CANOABO

El Municipio de Canoabo, en el Estado de Carabobo (Venezuela), está formado por un estrecho valle y las laderas de las montañas que lo rodean. Está atravesado por un pequeño río y varios riachuelos cuyas aguas, en estos momentos, están siendo recogidas en una represa recién construida, la cual dará el líquido a varias poblaciones y permitirá el riego de algunas parcelas.

El Municipio está atravesado por una estrecha carretera asfaltada que lo comunica a otras dos vías principales, las cuales unen el centro con el occidente del país. Otras vías de tierra, llamadas caminos de penetración, son usadas por vehículos de carga o trabajo y por bestias, para enlazar la carretera con la mayoría de los caseríos del mismo municipio y para intercomunicar éstos.

El municipio de que hablo es totalmente agrícola, con un tipo de explotación tradicional a base de medianas fincas y conucos o miniparcelas de cultivo familiar. Un conuco es una pequeña extensión de tierra de cultivo, generalmente de una a cinco hectáreas, aproximadamente, aunque puede haber más pequeñas y otras algo más extensas. Comúnmente, el conuco queda cerca de la vivienda del conuquero. En las tareas agrícolas del conuco no se usa mano de obra asalariada: en las épocas de siembra y de cosecha trabajan el conuquero y su familia.

Los cultivos que caracterizan al conuco son, tradicionalmente, el maíz, el frijol, los tubérculos y las raíces. Las siembras son hechas al comienzo de las lluvias y la cosecha es distribuida, una parte, para el consumo de la familia, y algún excedente que va al mercado más cercano. Las medianas fincas están aún en manos de un grupode familias tradicionales del pueblo de Canoabo que mantienen los mismos métodos de cultivo de conuco.

La tierra del municipio está totalmente en manos privadas. Ni el Instituto de Reforma Agraria (I.A.N.) ni la federación que agrupa a los campesinos se han interesado en intervenir en este valle, porque en otras partes del país tienen programas de mayor envergadura que atender. Sin embargo, la Universidad Simón Rodríguez ha venido gestionando la expropiación de algunas extensiones de las tierras del valle para que sean entregadas a la Universidad, a algunos campesinos que ya las cultivan y al pueblo de Canoabo. Esta gestión aún no ha tenido resultado positivo, aparte de la buena voluntad manifestada por algunos organismos oficiales.

En estos últimos años, favorecidos por el asfalto de la carretera que cruza el municipio, se ha venido produciendo un movimiento de tipo inmigratorio que se origina en Valencia, populosa ciudad industrial y comercial cercana, cuyas empresas y familias pudientes han venido adquiriendo parcelas para construir viviendas de descanso y un centro turístico para recreación de trabajadores en las partes altas y frescas de las laderas.

Los dos cultivos más importantes desde el punto de vista comercial son: la naranja y el flaine, un tubérculo comestible. Pero los agricultores han tenido problemas de mercadeo por la especulación a que son sometidos por los dueños de transporte, que entran al valle a buscar los productos y los pagan a precios irrisorios.

En todo el municipio de Canoabo viven 4.020 habitantes, de los cuales aproximadamente 2000 están concentrados en la población de Canoabo y el resto en caseríos dispersos.

El prolongado aislamiento en que vivía hizo que esta gente mantuviera muchas costumbres conservadoras y tradicionales, las cuales en estos últimos años se han visto afectadas por algunas obras de progreso, como han sido: la carretera asfaltada -que permite el rápido flujo migratorio- y el desarrollo del sistema educativo, que se completó con el establecimiento de una escuela técnica agrícola y un núcleo de la Universidad Simón Rodríguez, los cuales han ido incorporando al paisaje social, jóvenes y profesionales de nivel superior procedentes de otras partes, en número que resulta inusitado para un conglomerado humano tan pequeño.

En la población de Canoabo funciona un centro de salud atendido por algunas enfermeras y un médico joven que viaja diariamente desde Valencia, la ciudad cercana. Pero el servicio más completo con que se cuenta en todo el espacio geográfico es el de educación. Funcionan en el municipio escuelas unitarias en cada caserío, una escuela de educación general básica de nueve años, una escuela técnica media de tres años de estudio y un núcleo universitario con carreras de cuatro y cinco años. En este aspecto es una población privilegiada, ya que recibe los servicios de todo el sistema educativo.

## 2. LA UNIVERSIDAD Y SU PROGRAMA

Hace aproximadamente cuatro años la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", fundó en la población de Canoabo un núcleo en el cual, actualmente, se pueden cursar las carreras de Ingeniería de Alimentos, Administración de la Educación Rural y Administración de Empresas Rurales.

El Rector de la Universidad, Dr. Félix Adam. está muy vinculado a la población de Canoabo por haber desarrollado allí programas de educación de adultos; por consiguiente, está identificado con la gente, sus costumbres y sus necesidades.

Es conveniente señalar que la Universidad Simón Rodríguez, a las tres funciones clásicas de las universidades: docencia, investigación y extensión, incorporó también las de producción y desarrollo social.

Así que, a la par que atendía sus tres primeras funciones en el núcleo de Canoabo, la Universidad instaló también una granja avícola, que actualmente mantiene una planta de 40.000 aves ponedoras, cuya producción diaria de huevos es absorbida por el mercado nacional.

Casi simultáneamente con la producción de la granja, la Universidad inició en el Municipio lo que se denominó Programa de Desarrollo Social para la Comunidad de Canoabo, destinado a atender asuntos tales como el bajo o nulo ingreso familiar, la adquisición de tecnología de fácil aplicación en el trabajo, la defensa del derecho a la educación de los miembros de la familia, la formación de hábitos de trabajo organizado y remunerado, el fomento de formas de trabajo cooperativo y el aumento en la producción de un renglón alimenticio importante en la dieta diaria del pueblo.

En el primer informe presentado por la Dirección de Producción Agrícola, se asienta lo siguiente:

"Se consideró conveniente iniciar el proyecto con la producción de pollos de engorda, por ser una actividad de ciclo corto (7 semanas), de fácil realización por personas de diferente edad para utilizar una acción complementaria en los hogares o parcelas de los beneficiados; se presta para un esquema participativo; la Universidad tiene experiencia en avicultura en el sitio; existe personal capacitado para dar la asistencia técnica y para capacitar a todo el personal requerido. Es fácil obtener los pollitos, el alimento y demás insumos y al mismo tiempo es posible vender el producto".

Se consideró conveniente no masificar el programa desde el comienzo, sino más bien ir introduciéndolo metódicamente para adquirir experiencias que permitieran incrementarlo con mayor seguridad de éxito. En su preparación se previeron los siguientes elementos:

- 1) La persona o familia objeto de la acción del programa.
- 2) El equipo responsable del programa por parte de la Universidad.
- 3) El organismo de crédito que facilitará los recursos financieros.
- 4) Las fuentes de abastecimiento de insumos para la empresa avícola (pollitos, alimentos, vacunas, etc)..
- S) Mercadeo de la cosecha (transporte, mercado).

*- En relación con el primer elemento: la familia.*

Las primeras familias seleccionadas fueron de las que ya se tenía conocimiento que padecían problemas de bajos ingresos y además tenían en su vivienda terreno suficiente que permitiera la construcción de un pequeño galpón para cría. Estas primeras familias vivían, y lo hacen aún, en el pueblo de Canoabo o en sus alrededores. Su pequeño número y cercanía facilitaron la acción del equipo promotor y el control de todo el proceso de preparación de la infraestructura y luego de la cría de las aves. Aún cuando en la extensión del programa no ha habido exclusiones expresas, siempre se ha preferido la incorporación de núcleos familiares para que el trabajo lo hagan padres e hijos.

*- En cuanto el equipo responsable.*

Del personal que trabaja en la granja avícola que la Universidad mantiene en su núcleo de Canoabo, fueron seleccionados un veterinario y un perito agrícola, a quienes se agregó una trabajadora social a medio tiempo. Este equipo:

- . hace la selección del participante;
- . le enseña la tecnología de la cría de aves y rudimentos de contabilidad;
- . le enseña la construcción de la pollera;
- . lo ayuda en el papeleo y trámites para la consecución del crédito;
- . lo ayuda en la adquisición de insumos y en el mercadeo del producto.

Dados los primeros pasos y obtenidas las primeras cosechas, este equipo empieza a convertirse en un ente asesor y contralor para esos participantes, al tiempo que incorpora a otros para realizar con ellos todo el proceso.

Paulatinamente el equipo ha ido quedando reducido al perito agrícola y a la trabajadora social. Esta ha sido un elemento importante, porque, además de hacer el estudio socio-económico del o los participantes, lleva la información estadística e imparte orientaciones sobre formas de mejorar la vida familiar a medida que van aumentando los ingresos con la producción.

*- En cuanto al organismo de crédito.*

Este proyecto no está financiado por la Universidad pero ésta lo patrocina y estimula con el equipo de funcionarios ya citado. El financiamiento de cada pequeña empresa avícola lo hace el Instituto de Crédito Agropecuario (I.C.A.P.), entidad oficial que maneja recursos del estado destinados a estimular el desarrollo económico del campo. Para lograr que fondos de este organismo pudieran ser usados por los participantes en el desarrollo de sus empresas, fue necesario que la Universidad firmara un convenio con él, mediante el cual se comprometía a avalar los préstamos, capacitar a los peticionarios y ayudarlos en todo el proceso de funcionamiento de la empresa y, además, servir de agente de cobros de los pagos parciales que fueran haciendo los deudores.

Este mismo convenio ha tenido particular importancia, porque es el primero que firma una universidad con un instituto crediticio de este tipo, porque canaliza fondos hacia personas que no tienen bienes con los cuales responder por el crédito -sólo lo hacen con su trabajo- y porque logra que personas que han estado marginadas de los mismos conozcan y manejen las técnicas del procesamiento de créditos.

Algo inusitado en este convenio es que también niños y jóvenes pueden hacer uso del crédito, por el respaldo que les da la Universidad con su aval. **¡Error! Marcador no definido.**

Es pertinente aclarar que el monto de cada crédito que se obtiene para un participante es dividido en dos partes: una para instalaciones de la pequeña empresa, que se otorga en materiales para construir el galpón-pollera y depósitos de alimentos, y para adquirir los equipos indispensables de acuerdo con el número de aves que serán atendidas; la otra parte es destinada a la adquisición de los insumos: pollitos-bebé, alimentos, vacunas, etc.

*- Fuentes de abastecimiento para las empresas.*

Este problema ha sido solucionado por la propia Universidad, ya que utiliza las mismas fuentes que necesita su granja. Al comenzar cada ciclo de cría y engorda de pollos, los participantes informan lo que desean y algunos de ellos van en el vehículo de la granja a buscar en ese viaje sus insumos. Esto los hace participar más en el programa y adquirir una experiencia que es necesaria. Sin embargo, algunos nunca han querido hacer estos viajes.

Es conveniente informar, para que se tenga una visión más exacta de la situación que existe en la cría de pollos en el país, que en Venezuela hay dos grandes empresas proveedoras de insumos en este campo y otras más pequeñas que no garantizan un abastecimiento permanente. Una de las grandes empresas abastece a los criadores y llega incluso a concederles créditos en insumos, pero, igualmente, los obliga a venderles la totalidad de la cosecha. En cambio, la otra empresa no establece esta obligación final, por consiguiente, el criador puede vender sus animales al comprador que él

deseo. La Universidad y los participantes en el programa están relacionados con el segundo de los grandes abastecedores.

Como el transporte de insumos lo hace la Universidad, cobra por ello una cantidad que siempre es inferior a lo que tendría que pagar el participante si los comprara a intermediarios comunes. Un ejemplo es el del alimento y las vacunas. Un saco de alimento cuesta en los pequeños almacenes Bs. 46 (10,69 dólares); como la Universidad los compra en grandes cantidades, los recibe a Bs. 38 (8,83 dólares) cada uno y los entrega al participante a Bs. 40 (9,30 dólares), ganando Bs. 2 (0,46 dólares) por saco y el participante Bs. 6 (1,39 dólares). En las vacunas sucede lo mismo: la caja de 1.000 dosis cuesta Bs. 24 a la Universidad y 26 al participante.

Cuando los insumos están en los depósitos de la Universidad, ésta avisa a los participantes y los requiere para la carga de los mismos en el camión que se los llevará hasta su casa. La Universidad les hace el transporte, pero ya algunos buscan el alimento en un pequeño vehículo que uno de ellos posee, lo cual es un signo evidentemente positivo.

En el tiempo que tiene funcionando el programa, sólo una vez se presentó un retraso en el proceso y uno de los ciclos de producción sufrió demora de cuatro semanas por carencia de pollos-bebé por parte del abastecedor. En esta ocasión algunos participantes, por propia iniciativa, buscaron el insumo en otras fuentes, pero la mayoría prefirió esperar hasta que se regularizó el proceso y todo el grupo continuó normal.

- *Mercadeo.*

Al estar lista la producción -generalmente a las 7 semanas, o a las 9 a más tardar- los animales son llevados en un transporte de la Universidad a la planta de sacrificio donde son vendidos. Podrían ser entregados a otro comprador, si así lo quisieran, pero la transacción con la planta ha marchado a satisfacción de los productores y de la Universidad, por lo cual no ha habido necesidad de cambiarlo.

Hay quienes no envían a la planta toda su producción de pollos, pues algunos son consumidos en casa o vendidos en la comunidad, y aún cuando esta parte es muy pequeña en comparación con la cosecha total, se cumple así uno de los objetivos fijados al programa: contribuir a producir los alimentos que se consumen en el municipio.

Aparte los animales que son vendidos dentro de la comunidad del municipio, se entrega todo el resto de la cosecha a la planta beneficiadora, que es la que distribuye el producto en los mercados, abastos y bodegas. No están preparados aún los participantes para llevar su cosecha directamente al consumidor en las condiciones en que éste la recibe actualmente, por lo que no se puede lograr así un mayor beneficio al eliminarse algunos intermediarios.



### 3. RESULTADOS DEL PROYECTO

El equipo de la Universidad que trabaja en el programa presenta al Director de Producción Agrícola un informe cuando se termina cada uno de los tres lapsos o ciclos de producción, y uno más, general, que cubre todo el año y resume los tres anteriores.

En el informe aparece todo el proceso de producción por familia en una sola planilla, en donde se asienta:

- . Nombre del participante.
- . Comunidad.
- . Número de pollos.
- . Fecha de entrega.
- . Fecha de salida.
- . Pérdida durante el ciclo.
- . Total kilos vendidos.
- . Precio promedio.
- . Número de semanas.
- . Valor de la cosecha.
- . Gastos (discriminados).
- . Ganancia neta en el ciclo o año.

En 1979, 32 familias participantes obtuvieron una producción de 130.000 pollos, que rindieron un peso promedio de 1.564 kgs. cada uno, lo que equivale a 203.320 kgs. de carne enviada al mercado; esto, al precio de Bs. 3,90/kg. (0.90 dólares), representa un valor bruto de Bs. 792,948 (184.406 dólares) para la cosecha del año.

El programa, que contó con ocho (8) familias inicialmente, ya tiene incorporadas 36. La selección de las primeras se hizo a través del conocimiento directo que tenían el Rector Félix Adam y los funcionarios del programa, de algunas familias que confrontaban algún tipo de necesidad, y de ellas escogieron aquéllas que mostraron mayor interés. Muy pocos de los participantes que inician la producción de pollos abandonan la empresa, generalmente lo han hecho al terminar el primero o segundo ciclo de cría. En

estos casos, los materiales y equipos usables son pasados, previo justiprecio, a otra familia.

Asimismo, fueron eliminadas o trasladadas fuera del pueblo cinco de estas empresas polleras que estaban en el centro urbano de Canoabo, debido a gestiones del médico de la localidad.

Para profundizar la opción del proyecto parece conveniente señalar que se trabaja con la familia como está, porque es una institución que existe y, con base en ella, lo que se está haciendo es mejorar sus condiciones. No se quiso iniciar el trabajo introduciendo formas nuevas de organización social, imponiendo estructuras desconocidas por ellos. El propósito es que por vía evolutiva lleguen a necesitar estas formas amplias de organización. Cuando lleguen a ellas será porque sienten su necesidad, conocen su estructura y han surgido sus dirigentes naturales.

En ese momento el proyecto aportará la capacitación necesaria en el trabajo cooperativo o para otro tipo de organización.

Como hemos señalado, ya se han manifestado síntomas interesantes de cooperación entre ellos para solucionar algunos problemas, sobre todo de transporte, que la Universidad no ha podido atender a tiempo. Otros síntomas han sido los acuerdos que sobre los precios de sus productos han tomado los avicultores del municipio para negociar con los compradores-transportistas. Para llegar a esto se han reunido, han discutido y han previsto fórmulas colectivas para evitar que los especulen. Todas estas acciones tienden a conducir, en forma lógica, hacia la organización de asociaciones.

Es posible concluir con algunas observaciones finales sobre este programa, a fin de sintetizar sus logros y perspectivas en relación con los aspectos productivos y culturales.

1) En cuanto al financiamiento, la Universidad no devolvió en el lapso previsto el préstamo que concedió el Instituto de Crédito Agro Pecuario (I.C.A.P.), sino que lo reinvertió en nuevos participantes, ampliando así el número de éstos; pero es el caso que últimamente el Instituto requirió el pago del crédito más los intereses, o no daría más préstamos en el futuro. Este reclamo hace que actualmente esté detenida la expansión del programa, hasta que se haya pagado todo el crédito, para lo cual, calculan, habrá que esperar unos seis meses más.

2) Muchos de los participantes se interesan en pagar el préstamo recibido en un tiempo menor al estipulado.

3) Generalmente los participantes plantan la necesidad de aumentar la producción, pero la casa abastecedora de pollos-bebé no ha podido aumentar por ahora su capacidad de producción.

4) Algunos participantes están criando pollos para aumentar los ingresos familiares, pero otros derivan su propia subsistencia de la cría de aves. Así, mientras unos atienden 500 pollos, otros tienen hasta 6.000.

5) En la cría y engorda de pollos interviene toda la familia, por consiguiente, sus miembros saben aplicar la tecnología.

6) El programa ya ha logrado que en buena parte los participantes vayan dejando de ser simples asalariados para convertirse en productores independientes. Ha evitado que caigan en manos de la empresa que condiciona la entrega de los insumos, pero está consciente de que esos participantes aún dependen de la ayuda que el programa les presta.

Sin embargo, ya se observan síntomas de madurez en el proceso que indican que muy pronto se podrá dar el paso final -al menos para un buen grupo- de constituirlos en una cooperativa de producción. Para esta parte del proceso, la Universidad está contratando los servicios de un especialista que se encargue de la tarea.

La idea final es que los campesinos participantes lleguen a conducir totalmente el proyecto. La Universidad no quiere que tal resultado sea el producto de una imposición, sino que surja de sus propias motivaciones, el que pueda ser guiado o no por la institución.

Las familias que participan en el programa de desarrollo reciben una triple influencia cultural:

1) Por un lado, el aprendizaje de la tecnología relacionada con el crédito, la crianza de aves y su mercadeo. Aprenden a trabajar ya producir para ellos y para la comunidad.

2) La trabajadora social sostiene una acción constante sobre cada familia para que mejore sus condiciones de vida y mantenga a sus niños y jóvenes asistiendo a los centros de estudio, sin que dejen por ello de trabajar en la casa y en la empresa. Les ayuda a mejorar su vivienda, a resolver algunos problemas simples de salud y a conservar y mejorar la moral familiar.

3) El núcleo universitario y algunos organismos centrales de la Universidad trabajan en el área cultural de la población en general mediante una campaña de rescate de música, danzas y otras manifestaciones folklóricas ya olvidadas y no conocidas por los jóvenes; en la organización de ferias; en la realización de actos teatrales y musicales en el pueblo y en el núcleo; en la organización de una biblioteca pública y otros programas parecidos.

La experiencia que la Universidad ha adquirido con este programa en Canoabo será transferida por la Dirección de Producción Agrícola a otros tres pequeños centros poblados donde la institución tiene núcleos y centros de investigación agrícola. En dos de ellos, además de la cría de pollos, se iniciará un programa

de cultivo familiar de peces de agua dulce en lagunas pequeñas. Actualmente se prevé toda la tecnología para el cultivo de dos o tres especies de las que viven en nuestros ríos.

Para esta transferencia, la Universidad ha considerado conveniente incorporar al programa, además del I.C.A.P., al Instituto Agrario Nacional (I.A.N.) y a la Federación Campesina de Venezuela (F.C.V.).

- *Canoabo 2.000.*

En los actuales momentos la Universidad, a través de su Oficina de Planeamiento Institucional, está preparando un plan de desarrollo integral del municipio de Canoabo hacia el año 2.000. Ya está adelantada la investigación sobre las características geográficas de población y de los servicios. A comienzos de 1981 tendremos el diagnóstico del municipio y, a mediados de año, esperamos contar con el plan de desarrollo.

Como se observa, la Universidad ha querido experimentar en Canoabo la aplicación de sus dos nuevas funciones: producción y desarrollo social, a la vez que lograr el desarrollo organizado e integral de la comunidad donde tiene asiento uno de sus núcleos.

## **PROYECTO "KORPA" HISTORIA Y EVALUACION**

**Jaime Bartroli C.**

### **PRESENTACION**

El proyecto KORPA está destinado a responder a las múltiples necesidades educativas y económicas de un conjunto de comunidades campesinas de algunas regiones de la Provincia Nor Cinti, Departamento de Chuquisaca, Bolivia.

Antes de describir el proyecto, su historia, su modo de operar y su evaluación, se presentará la situación social en la que el mismo se inserta, a fin de justificar, a partir de la vida de los campesinos, los propósitos que lo guían: organizar a la comunidad para defensa de sus productos y derechos y tecnificar a los promotores y a las comunidades.

### **I. REALIDAD DEL CAMPESINO BOLIVIANO**

Debido a que pertenece al Continente Latinoamericano, la sociedad boliviana experimenta en su seno contradicciones en los siguientes niveles:

*Nivel económico:* a pesar de ciertos auges productivos, financieros y tecnológicos, existe una distribución cada vez más injusta del poder, de la riqueza y del trabajo.

*Nivel socio-político:* aún cuando la sociedad boliviana va adquiriendo una mayor conciencia de los derechos fundamentales, persiste una jerarquía social rígida que impide el acceso de las mayorías a la toma de decisiones.

*Nivel cultural:* en este país, que está revalorizando su rica y variada tradición cultural, sigue habiendo imposición de valores ajenos y alienantes.

Esa situación repercute de manera diversa en las clases sociales y en las instituciones:

- Las clases sociales pudientes no están interesadas, sea cual fuere su retórica, en un cambio estructural, para que no se les prive de su situación de privilegio.
- Las clases dominadas reciben menguados beneficios que a menudo no alcanzan a cubrir las necesidades más elementales de alimentación, techo, educación y salud. Más aún, no pocas veces deben ser reprimidas para que el sistema se mantenga.
- Los grupos políticos muestran una marcada dependencia ideológica o financiera de una determinada clase social o de intereses específicos nacionales o extranjeros. Su praxis se acomoda con frecuencia a la coyuntura histórica en la cual acceden al poder y se contamina con el culto al líder del momento. De esta manera, no pocas veces llegan a traicionar la ideología o el interés de clase que las caracterizó en su origen.
- Existen diversas instituciones (escuelas, iglesias, medios de comunicación, agencias de desarrollo, etc.) que al estar insertas en estos esquemas, necesariamente experimentan el juego de intereses contrapuestos. No suelen estar claramente al servicio de la mayoría desposeída, sino que fácilmente sirven a los intereses de los grupos dominantes. Sin embargo, siempre hay sectores o personas que, aún a costa de conflictos dentro de la institución, toman posiciones más comprometidas con esta mayoría.

La población de Bolivia aproximadamente está compuesta por:

- |   |           |
|---|-----------|
| - Campesinos                                      | 3.500.000 |
| - Mineros   | 150.000   |
| - Obreros fabriles                                | 300.000   |
| - Profesionales, comerciantes,<br>empleados, etc. | 1.000.000 |
| - Empresarios y señores                           | 5.000     |

## 1.1 ALGUNOS DATOS DE LOS TRES DEPARTAMENTOS DEL SUR: CHUQUISACA, POTOSI, TARIJA

Tenemos en cuenta estos datos, ya que el proyecto opera en la provincia Nor Cinti del departamento de Chuquisaca, pero ella se encuentra enclavada en el centro de los otros dos departamentos y su comunicación casi únicamente puede hacerse, por el norte pasando por Potosí, o por el sur a través de Tarija. (Ver Mapas 2 y 3). Además ACLO (Acción Cultural Loyola), institución que apoya el proyecto técnica y financieramente, ha centralizado sus labores en estos tres departamentos.

La población es predominantemente joven, estimándose que el 43.1 % es menor de 15 años. El índice de crecimiento demográfico ha sido de 2.62 % durante los últimos 7 años. **¡Error! Marcador no definido.**

La tasa de analfabetismo llega al 65 % aproximadamente, debido al minifundio y a otras causas. Es bastante numeroso el sector de la población - especialmente jóvenes- que se ve obligado a emigrar temporalmente hacia el oriente boliviano, el norte argentino y el norte chileno, en busca de trabajo. Las ocupaciones que realizan son la zafra, carpida (o limpieza), cosecha de algodón y caña y trabajos de construcción.

Ninguna de las capitales de los tres departamentos se comunican entre sí por carretera asfaltada. En los últimos años, sin embargo, casi no se ha interrumpido el tráfico en tiempo de lluvias. Dichas carreteras están mantenidas permanentemente por el Servicio Nacional de Caminos.

Las comunidades que no están situadas sobre el camino carretero se comunican con él mediante caminos vecinales angostos por los cuales puede transitar sólo un vehículo. En algunas zonas, donde también hay minas, se tiene la ventaja de contar con algunos caminos muy rudimentarios, pero utilizables por vehículos de tamaño mediano. Otras comunidades se ven privadas de comunicación rodada, y están comunicadas sólo por medio de senderos para personas y animales de carga, lo cual dificulta bastante el transporte de productos.

Donde hay carreteras, el medio de transporte ordinario para el campesino es el camión. En estas circunstancias el viajero se expone al accidente o a la pérdida de su equipaje, pero el campesino de estas zonas sigue guardando como elemento primordial de su vida y relaciones, su capacidad de caminante incansable. Característica importante que forma parte de su cultura y educación.

## 1.2 UBICACION DEL PROYECTO KORPA

Aunque la zona en la que se realiza el proyecto pertenece al departamento de Chuquisaca y a la provincia Nor Cinti, es más fácil comunicarse con ella desde Potosí, a 1 50 km.

Desde el principio del proyecto se escogieron tres zonas que albergaban a unos 6.000 habitantes, pero la intención es abarcar toda la sección llamada de San Lucas, que comprende alrededor de 40 comunidades campesinas con un total que sobrepasa los 20.000 habitantes.

La extensión se acerca a 1.000 km.<sup>2</sup> La población de las comunidades campesinas está muy dispersa, correspondiendo a 10 habitantes por km.<sup>2</sup> La única población o pueblo es San Lucas, que no pasa de los 1.500 habitantes.

El 60 % del terreno es rocoso e incultivable. Las tres zonas originales están situadas a diversas alturas y climas. La zona de cabecera de valle está en una altitud de 2.700 a 2.900 metros. La zona de las pampas entre 3.100 y 3.400 metros y la de las alturas de 3.600 a 4.300 metros.

Tomando el mismo orden de las zonas, también el clima va de templado en las cabeceras de valle hasta el frío intenso de las alturas, con caídas de nieve esporádicas en las regiones de Japo. La diferencia de temperatura entre el día y la noche en las zonas de las pampas y alturas puede ser de 30°C. La precipitación pluvial alcanza a 300 m/m al año, especialmente en forma de lluvias intensas en verano (de diciembre a marzo). El resto del año el clima es totalmente seco.

En la zona existen varias minas, de las cuales hay dos que pueden ser consideradas empresas y que explotan plomo y zinc. Las dos ocupan alrededor de 40 personas especialmente venidas de Santa Cruz u Oruro. La presencia de estas minas en la zona hace que existan algunas carreteras y dos teléfonos, los cuales no siempre se puede esperar que funcionen.

### 1.3 SITUACION GLOBAL DEL CAMPESINO DE LA ZONA

Para el desarrollo de esta parte nos basamos en las apreciaciones finales de la primera encuesta-diálogo realizada en octubre de 1978. Fueron entrevistadas 20 personas que por varias ocupaciones conocen la zona y tienen diversos intereses con respecto a la misma. Diez son campesinos, hombres y mujeres, y las otras, diez personas con algún cargo público o privado: corregidor, alcalde, cura, técnico-agropecuario, enfermero, promotor, etc.

La organización actual es la llamada de "terrenos originarios". En la zona no había generalmente haciendas ni patrones, excepto algunas pequeñas influencias del sindicalismo oficial; en otras épocas no se han visto allí personas ajenas ni instituciones, ni siquiera para promoción técnico-agrícola. Esto hace que sea una de las regiones características por su mantenimiento de costumbres, música y vestimenta, pese a que ha recibido influencias externas a través de las novedades de los emigrados que han regresado por la existencia de las minas. Todo lo anterior la diferencia de otras muchas zonas campesinas de Bolivia.

*a) Factores humanos:*

El campesinado es el 90 % de la población, el resto lo componen mineros, comerciantes, empleados públicos, etc. Por tanto, existe una acentuada unidad racial, perteneciente, a una antigua cultura llamada "Chillagua".

Unos pocos de estos agricultores, pequeños propietarios, son también albañiles, sastres, comerciantes... que probablemente aprendieron estos oficios en sus migraciones a Argentina. Hoy van a Santa Cruz en mayor proporción.

La migración ha estado motivada especialmente por razones económicas, ya que hoy no se confeccionan sus vestidos y los tienen que comprar, el minifundio ha llegado a su extremo y la escuela les ha enseñado que casi sólo son personas de valor los que no son campesinos. No son todos los motivos, pero sí los más evidentes. También algunos de ellos emigran por la necesidad cultural de caminar, conocer otros lados, practicar su trueque y regresar. Para éstos su ausencia es por pocos meses, aquellos durante los que la tierra de altura no necesita cuidado (junio y julio).

Pero la migración les trae también funestas consecuencias. Varios regresan con alguna enfermedad en ciernes o ya bien adelantado. Desprecian sus tierras y formas de vida. Traen el alcohol y el orgullo de que han tenido dinero. No faltan quienes, sin embargo, quieren practicar nuevas técnicas, hacen mejor uso de su dinero, saben lo que es cuidar la salud y el beneficio que trae y se han hecho un poco más capaces de reflexionar sobre su situación, se hacen más críticos de sus propias organizaciones y han aprendido algo de español.

#### *b) Factores sociales:*

Su vida religiosa está dividida entre la pública, o impuesta, que le hace quedar bien ante la clase dominante, y la privada, que es agraria. Mezcla de temor y agradecimiento como forma propia para quedar satisfecho.

La educación sigue siendo un callejón sin salida. Aunque hay escuelas en la mayoría de las comunidades, la comodidad, los métodos y contenidos no parten de ninguna manera de la realidad actual y futura del campo. Para la mayoría de familias y comunidades la escuela es una ocupación que se lleva muchas horas de trabajo y con un rendimiento muy menguado. Es cierto que el tener una escuela en la comunidad y poder mandar a estudiar a un hijo al pueblo es una señal de prestigio. Pero del prestigio no se come ni se trabaja.

Excepto algunos cursos de ACLO en los últimos dos años, no ha habido nada más para proseguir la educación de los adultos. El casi 60 % sigue siendo analfabeto e ignorante de técnicas de trabajo y de organización. Pero se reconoce que son capaces de revalorizar sus propios conocimientos y prácticas.



La salud quizás todavía queda más atrás que la educación. Sigue siendo alarmante la mortalidad infantil, que en las alturas alcanza hasta el 60 %. Las enfermedades más frecuentes son de tipo digestivo, respiratorio, tuberculoso, el incurable mal de "chagas" en lugares cálidos, etc. A veces se agrega el abuso del alcohol. Para todo ello no llega ninguna medicina especializada; hay que contentarse con medicina de curanderos y, si hay, con aspirina y similares. Todavía no se ha creado la confianza necesaria para acudir al hospital de San Lucas o al enfermero de Ocurí. No hay recursos económicos ni acogida.

Dentro de la organización social, las autoridades están al servicio del poder, al menos las nombradas por línea vertical y oficial. Sin embargo, se conserva la división por "ayllus", con la correspondiente función de tener que hacer cumplir con las "costumbres".

Otras pequeñas organizaciones han nacido en los últimos dos años alrededor de la cooperativa iniciada en 1976. Esta ha tomado a su cargo especialmente el cumplir con trabajos comunales. A pesar de la novedad, se los va tomando como continuación de las acostumbradas tareas tradicionales con sus correspondientes obligaciones. La escuela también tiene su organización de faenas, a las cuales deben sujetarse la Junta de Auxilio Escolar y los padres de familia.

Sí aparece con bastante evidencia la no voluntad ni interés de crearse problemas inútiles que pudieran dar pie a la acusación de rebeldía. Pero es lamentable que los restos de organización tradicional se hayan olvidado casi por completo de promover el progreso de la comunidad. Se cree que este olvido es todavía influencia del tiempo de la colonia, reforzado por la total falta de preparación de la gente nombrado verticalmente o por turno.

La migración, el alcoholismo y la deficiente alimentación son factores que han debilitado mucho la convivencia familiar. Por otra parte, tampoco los débiles ingresos percibidos por sus productos pueden, por el momento, fundamentarla mejor. Estos no sobrepasan mucho 25 dólares por persona cada año, para destinarlo a vestido, aseo, herramientas, etc.

No es difícil que los padres tengan problemas educativos y de convivencia con sus hijos cuando éstos han ido a la escuela, o a la zafra y llegan hacia los 18 años. Se independizan fácilmente. Si regresa el hijo o la hija será acogido siempre, pero probablemente no se quedará mucho tiempo más en casa. Habrán rehecho la unidad familiar externa, pero la independencia ya se ha iniciado.

Al analizar la cultura es posible afirmar que es quizás el factor social de la vida campesina que ha sufrido la mayor represión. Se resistió durante siglos pero callada y clandestinamente. Hoy en día se aprecia una fuerte invasión cultural totalmente ajena al campo y sin respeto al mismo. La represión y la invasión, es cierto, se han realizado de una forma no violenta, pero sí sistemática,

sobre todo a través de la escuela y de la migración. No son extraños pues ni el silencio cultural del campesino ni el desprecio, más o menos manifiesto, que hace cuando la civilización citadina quiere copiar sus músicas, sus vestidos y sus tradiciones. El campesino no se reconoce en los posters ni en los discos de promoción folklórica.

Sin embargo, la ciudad le llama la atención. En ella se encuentra de todo, incluso la manera de tener dinero sin esforzarse demasiado. Ya ni el robo ni la mentira le parecen tan malos como por tradición se le había enseñado. Pero también se comprueba que a la larga no se siente satisfecho sino de su tierra, de su convivencia y de su libertad. Esta última queda bastante mermada cuando se acerca la política de propaganda y promesas. El mismo campesino confiesa que no sabe cómo defenderse y conservar su propio criterio. Hay, sin embargo, un ligero cambio o avivamiento en los últimos dos años, por lo menos entre los integrantes de la cooperativa y otras personas que han tenido la oportunidad de pensar junto con otros, con respecto al sindicalismo y a la misma política.

*c) Factores económicos:*

En las cabeceras de valle, cada familia suele disponer desde media a una hectárea y media de terreno para sus frutales, maíz y hortalizas.

En las pampas la mayoría de los campesinos posee de 3 a 4 hectáreas, lo máximo 10, pero con seguridad no cultivará ni la mitad. Sus productos serán papas y granos.

En las alturas, los terrenos son generalmente de la comunidad y, fuera de algunas parcelas en las cuales podrán cultivar con suerte papa y cebada, los demás son destinados al ganado.

En ninguna de las zonas ha entrado una técnica renovada, ni siquiera el conocimiento de algunos productos que conserven mejor la tierra y eviten o alivien a las plantas de sus enfermedades. Lo mismo sucede con los animales, que casi siempre están a la intemperie. Los mismos campesinos describen los movimientos de los animales enfermos hasta que mueren, lo que hace pensar que este debe ser un espectáculo frecuente para ellos, pero al cual no acaban de acostumbrarse.

El poco comercio que realizan todavía les perjudica. Difícilmente, si se tiene en cuenta todo el costo de producción de cualquier producto, incluyendo, naturalmente, la mano de obra familiar, puede ser rebasado por el precio de venta en el mercado. No venden más del 25 % de su producción y todavía "al precio de la ciudad", como les dicen los comerciantes, transportistas e incluso parientes consanguíneos o políticos. Incluso los comerciantes vienen con sus romanas que les favorecen. Muchas veces por unas copas y por declararse amigos del campesino, éste tiene que rebajar todavía más el dichoso "precio de la ciudad". Todavía queda en la zona el intercambio de productos por

medio del trueque, con los campesinos de otras zonas, pero este procedimiento va desapareciendo con la gente no campesina.

Las compras que hace el campesino de artículos de primera necesidad -algún vestido muy de vez en cuando o alguna herramienta- las paga muy por encima "del precio de la ciudad", incluso en las ferias y en el mismo pueblo de San Lucas. Muchas veces, también, para demostrar que ha vendido, tiene que gastar una buena cantidad en alcohol e invitar a sus vecinos.

Un factor de ahorro es la artesanía. El campesino fabrica su propio arado de madera, la vajilla de madera o de arcilla. El hombre y la mujer tejerán sus frazadas, sus bolsas para los productos, sus ponchos, adornos y bolsa para la coca. Facultades de artesano no le faltan y, a veces, tiempo tampoco, especialmente entre cosecha y siembra y en tiempo de lluvias. Lo que es difícil de encontrar es un campesino que no haga absolutamente nada. Ello sólo sucede en las grandes esperas en las oficinas públicas. Allí no puede tocar el charango o tejer e hilar, porque no sería civilizado. Pero estas tareas las cumple cuando camina.

Ni en la zona, ni casi en todo el resto del campesinado del país se puede esperar demasiada ayuda decretada oficialmente. Promesas las que se quieran, pero las realizaciones son pocas y las que hay suelen ser impuestas.

## **2. HISTORIA DEL PROYECTO DE KORPA**

La necesidad de encontrar algunas soluciones a la situación del campesinado de la zona de San Lucas, nació por la inquietud de un profesor oriundo del contorno que estaba constantemente en contacto con ACLO.

Presentada la inquietud a la institución -entonces con sede en Sucre- en mayo de 1976 se formuló el primer proyecto. La intención primordial fue la de promocionar al mismo campesino en varios aspectos; ya el título del primer proyecto reza: "multifuncional". Todo iba a depender de que el esfuerzo principal saliera de los habitantes de la zona.

La educación incluiría desde el principio el campo económico. Debían por tanto tomarse en cuenta todos los recursos naturales y humanos como, objeto y más todavía como sujeto de la promoción. Por el momento no se consideró oportuno el que apareciera alguna institución autodenominada ejecutora del proyecto y menos de la transformación que se esperaba. Debía ser el mismo campesino quien tomara la iniciativa y dirigiera la acción.

En general se esperaba que algunos campesinos, muy pocos y representando a pocas comunidades, estarían dispuestos a participar en cursillos y prácticas de organización y en labores agropecuarias. Todo se iniciaría con la práctica simultánea del cooperativismo, tan extendido en Bolivia.

Uno de los objetivos específicos hace referencia a las cooperativas. Otros a la información de los trabajos en la zona a través de la radio.

Estos y otros elementos del proyecto, una vez integrados, fueron los que dieron el correcto significado al nombre con el cual se pretendía denominarlo. KORPA da a entender a los habitantes de la zona un trabajo que hay que realizar todos juntos, aunque repartiéndose las tareas, pero sabiendo de antemano que el fruto también ha de ser igual para todos. Si al dar los primeros pasos no hubiera sido el campesino quien tomara la decisión, la organización y la acción, esta denominación hubiera sido un engaño.

Por entonces se proyectó un tiempo de tres años para conseguir que las 40 comunidades de la sección San Lucas participaran del supuesto mejoramiento en la zona.

En el primer año de ejecución -todo 1977- debían animarse 10 comunidades por medio de la acción del autor de la iniciativa, acompañado por el equipo de ACLO. Diferentes tipos de cursillos, a diversos niveles, ayudarían a reunir a los interesados en sus propias comunidades, Prácticas como el trabajo en la cooperativa, el cuidado de animales y el propósito de empezar una granja avícola, acompañarían el interés de los cursillos teóricos de conscientización, organización, reconocimiento de la propia situación.

El segundo año -1978- los cursillos se harían tanto en las comunidades nuevas, como en el centro que ya debería levantarse. En el centro se llevarían a cabo particularmente los cursillos para líderes en las diversas ramas. También el centro y sus responsables serían los que estudiarían los proyectos comunales y generales. La influencia de la nueva búsqueda de soluciones ya debería llegar este año a las 40 comunidades.

Ya durante el tercer año debería ser posible alcanzar a todas las comunidades de la provincia Nor Cinti. Se esperaba que con los avances en tecnificación y con el surgimiento de líderes propios, los campesinos tendrían más confianza en sus posibilidades, se sentirían dueños de su trabajo y producto y superarían la producción de subsistencia y la dependencia de precios.

Este primer proyecto necesitaba un total de \$202.725, de los cuales 25 mil sería el aporte de la comunidad con trabajo e implementos y el resto se pediría a la Fundación Interamericana.

No se esperó siquiera lo suficiente para que llegara el dinero ni para que se realizara tal cual había sido bosquejado en el papel el ansiado proyecto. En 1977 prácticamente toda la actividad se centró en cursillos y más que todo en la cooperativa multiactiva de consumo y producción agrícola. Para más tarde se pretendía ampliarla al transporte y salud. También el centro ya había cambiado de lugar y en vez de estar instalado en la comunidad de Entreríos, se pensaba más en la comunidad de Pututaka.

El informe de la primera asamblea general dio el siguiente resultado: 10 comunidades estaban integradas en la cooperativa y los 133 socios habían aportado en total 36.690. Sb. (pesos bolivianos). Unos cuantos campesinos voluntarios le daban a la expresión "korpa" una actividad y unos resultados diferentes, pero siempre satisfactorios.

La motivación que aparece en el primer proyecto ha permanecido hasta el presente más o menos en los mismos términos, aunque según las personas y las situaciones se haya revisado y formulado en un orden distinto. Los objetivos quedaban bastante claros, dada la situación global antes descrita. y fueron tomados como líneas centrales para la evolución del proyecto.

- la organización para la educación y mejoramiento de las bases campesinas;
- la tecnificación agrícola y ganadera, y
- encontrar suficiente arraigo en el mismo campo para evitar las migraciones.

Todo esto "debe hacerse con personas sanas, trabajo productivo y dignidad".

En septiembre de 1977 llegó a la zona el primer grupo de "Hermanos de los Hombres ", cuyos integrantes fueron bien recibidos en el lugar. Se instalaron en la escuela, mientras con ayuda de las comunidades se les construyó una casa. Muy cerca también se empezó a construir el centro de la zona. Todo ello fue en Pututaka.

Estas personas respetaron el movimiento que tenía su manifestación en la cooperativa. Al principio se dedicaron a la observación y al análisis de la zona. Ellos aportaron un medio que ha resultado indispensable para la promoción y la educación: la programación sobre bases lo más reales posibles y la evaluación constante. El proyecto se orienta hacia la educación integral de la persona y, en lo posible, de la zona.

El primer semestre de 1978 impulsaron una primera encuesta-diálogo. Entrevistaron a 20 personas que desde diversas situaciones y con diversos intereses estaban en la zona. Lo mismo entrevistaron a campesinos que a pobladores, de San Lucas.

La conclusión rápida de la encuesta vendría a determinar que en la zona falta todo, menos un cúmulo de posibilidades y vivencias enterradas, pero latentes. El contacto con las personas de la ciudad quisiera demostrar que el campesino es persona, pero de una categoría muy menguada. No le queda nada propio, ni siquiera su cultura... Para tener algo nuevo tiene que ir a Argentina, hablar español y trabajar a sueldo en la mina. Sin embargo, parte de las mismas personas encuestadas, participaron después en la confección de un proyecto renovado, basado en datos experimentados y contando con los valores humanos y sociales que estarían a mano a la hora de la realización.

De ninguna manera puede hablarse de que se dejó trunco el primer proyecto. Es cierto que en el nuevo las etapas ya no serán tan cortas ni tan definidas como se presentan en el plan de tres años que antes hemos citado. Ahora el objetivo primordial es la revalorización de la misma persona del campesino, de sus instituciones y sus derechos. Había que ofrecerle la oportunidad de que su educación-formación le diera la posibilidad de sacar afuera aquello de que es capaz de hacer por sí mismo.

La nueva política que quedó impresa en el proyecto de octubre de 1978 dio pie a la formación de un comité de 6 personas, 4 de las cuales debían ser campesinas, incluida una mujer. Este comité tendría a su cargo el estudio, la canalización del financiamiento y el control de los proyectos presentados por las comunidades o por el mismo centro. Permanecería, además, este comité, en el caso de que los "Hermanos de los Hombres" dejaran un día la zona. Sobre todo, sería responsabilidad del comité no dejar que las comunidades o líderes, o toda la zona, se olvidaran de la intensificación de la formación técnica, organizativa y cultural, por medio de promotores agrarios.

Se programó el trabajo de los campesinos, el de ACLO y el del grupo de los "Hermanos de los Hombres". Estas instituciones de acompañamiento se veían obligadas a hacer también "korpa". A ACLO se le designaba la parte de cursillos y formación; a los "Hermanos de los Hombres", especialmente, la consecución y distribución de recursos, además de las relaciones con otros campesinos y otras realidades del país. Los campesinos, sobre todo, debían procurar la motivación de las 10 comunidades y la incorporación de otras nuevas.

La perspectiva ya es ahora a más de 8 años plazo, por lo menos por razones de financiamiento. Para los primeros 4 años se hacía un presupuesto mensual de 3.500 dólares y de 2.000 para los siguientes.

Al final de la redacción del nuevo proyecto, sigue apareciendo la misma imagen del campesino que se ha descrito en páginas anteriores. Sobre todo con referencia a los obstáculos que los equipos encuentran en su trabajo. La poca comunicación es uno de ellos y quizás el más importante. También queda, una vez más, detectado que el sistema socio-económico y cultural no cambia y que tampoco quiere cambiar. Por tanto, el campesino adelanta poco. El valor positivo, sin embargo, que aparece en el conjunto del proyecto, es que los pocos promotores que han participado han tenido en él mayor y mejor parte que en el anterior. Si en conciencia todavía no se puede decir que la acción en la zona es cosa suya, sí por lo menos se sienten responsables de que ellos son los instrumentos más adaptados para la transformación de su realidad. Lo que ciertamente hace falta todavía es que el campesinado como tal, llegue a conseguir tener confianza en sí mismo y ponga lo propio para el cambio.

Una de las cláusulas de finales de 1978 era dejar la fuerte campaña de alfabetización para 1980. Probablemente porque la experiencia anterior ha

enseñado a promotores, instituciones de apoyo y comunidades, que este capítulo necesita esfuerzos bien adecuados y tiempo. Era preferible dedicar todo el año de 1979 a proyectos en 4 comunidades nuevas por año. Ese mismo trabajo, más pausado, ayudaría a asentar todo el proyecto y su estructura de conjunto. Ello podría hacer crecer bastante más la motivación para alfabetizadores.

La estrategia principal debía orientarse a luchar contra el individualismo capitalista que se trae de la migración y de la ciudad e incluso luchar contra la despersonalización. El comité inició la acción concreta lanzando a 20 promotores con una encuesta para 300 campesinos con el objeto de ayudarlos a descubrir su propia realidad. Al principio intentaba ser claro para todos "Nadie sabe más que todos juntos". Y el trabajo final de 70 páginas declara de varias formas la evaluación de muchos de los entrevistados: "Hemos pensado lo que nunca pensamos".

El equipo de los "Hermanos de los Hombres" confiesa que ni esta encuesta-conscientizadora ni la encuesta-diálogo anterior, han sido perfectas ni verdaderamente reveladoras de toda la realidad. El provecho, eso sí, no lo han sacado los científicos, sino los interesados y a su nivel. Pues esta encuesta estaba destinada a ayudar al campesino a analizar sus situaciones, sus comunidades y, en la actualidad, su cooperativa y promotores.

Sin llegar ni por descuido a formular otro proyecto, el trabajo de pensar todos juntos y de campesino a campesino, ha llevado a formular la acción futura en estos términos:

- *"A través de una formación adecuada, se quiere lograr una transformación de las mentalidades para promover:* **¡Error! Marcador no definido.**

- . un hombre que no sea dominado por un nivel político, cultural y económico que no sea el suyo;
- . un hombre consciente de la realidad en la cual vive, (eso a nivel local, regional y nacional);
- . un hombre consciente de su identidad cultural y de clase;
- . un hombre responsable, crítico y capaz de crear;
- . un hombre capaz de respetar a los demás y de escuchar a los demás;
- . un hombre capaz de unirse con otros hombres sin buscar la

dominación de sus hermanos.

- *través de proyectos colectivos*, a nivel económico, ideológico y político, se busca una transformación de la sociedad campesina para promover:

- . una sociedad administrada por los mismos hombres que la componen;
- . una sociedad donde exista para todos sus miembros la posibilidad de expresarse y desarrollarse como persona humana"

### 3. EVALUACIONES DEL PROYECTO "KORPA"

Dentro de la utopía que los términos anteriores pueden contener, hemos buscado mostrar la historia del proceso en curso en la zona de San Lucas. La encuesta encierra también toda la práctica de evaluación, más o menos sistemática, efectuada a partir de la gestión de 1979, Formuladas muy escuetamente, entrelazadas con los hechos, con lo negativo visto y con lo positivo gozado, nacen sugerencias que se pueden o no llevar a la práctica en las gestiones posteriores. Proyectos comunales con relación al desarrollo agropecuario, a la salud, a la construcción de locales y recuperación de tierras sobre el río... dan a entender que estos mismos proyectos son suficientemente diversificados para que respondan a las necesidades de cada comunidad y de la zona. Fueron definidos después de un estudio de factibilidad a nivel de los mismos campesinos, aunque por una institución extraña al campesino, pero aceptada por él, la que ayudará a tomar decisiones. Algo se ha ganado en la educación de las personas a través de estos pequeños proyectos: una buena mayoría que se había comprometido, ha cumplido con su trabajo. Lo negativo aparece cuando se ve que son quizás demasiado pocas las instituciones especializadas que han tomado parte en los proyectos. Quizás porque no se las ha buscado, quizás porque no se confía demasiado en ellas debido a experiencia de otras épocas.

Otro capítulo de evaluación es el específicamente educativo. Aquí la tarea no es tan concreta como cuando se revisan proyectos que tienen una estructura física y que se evalúan, quizás no demasiado técnicamente, pero según beneficios visibles. La forma primordial de la educación han sido los cursillos. Estos han incluido casi todos los temas requeridos para dar una respuesta a la situación del campesino en la zona: salud, promoción femenina, técnicas agropecuarias, organización, alfabetización, realidad campesina. También se consideran en este rubro encuentros de autoridades con campesinos de otras zonas, visitas a otras instituciones y prácticas de programación y evaluación,. No todos los cursillos han tenido la misma aceptación. Naturalmente los que son más prácticos y funcionales para proyectos cuentan con más asistentes. Sin embargo, la evaluación de cada tipo de cursillo conduce a la sugerencia-petición de que se intensifiquen en



número y calidad. Se detecta también que los cursillos incluyen el peligro de separar al promotor de su comunidad, mal que queda ordinariamente curado en los cursillos que se ofrecen en las mismas comunidades. Si el promotor comunal actúa en su comunidad con la presencia de personal de ACLO o de los "Hermanos de los Hombres", cobra prestigio y se puede, al mismo tiempo, evaluar el trato que tiene o la comunicación que logra con su propia gente.

Los valores educativos detectados en esta evaluación se pueden formular de la siguiente manera: además de haber ofrecido la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos, prácticas y actitudes en la vida campesina, esta labor educativa ha despertado y valorado capacidades dormidas. Se ha reconocido, una vez más, que la ideología campesina coincide muy poco con la ideología citadina, lo que da la oportunidad de discernir cuál es la más conveniente. Finalmente, se ha sugerido que sería muy necesario que los profesores de las escuelas del lugar tomaran parte como oyentes y expositores en los cursillos, tanto del centro como de las comunidades. De esta manera, quizás, incluirían algo de esta experiencia en su trabajo con los alumnos de la escuela, al fin y al cabo son hijos de los mismos campesinos.

El área organizativa, incluida en el trabajo de la zona, ha sido practicada sobre todo con visitas a otras organizaciones campesinas, para que estas mismas visitas después fueran evaluadas por los participantes. Se han visitado cooperativas, sindicatos y proyectos. Por otra parte, también se han intensificado las asambleas comunales, se han reunido las autoridades de las mismas comunidades y se ha autocrítico el propio comité. Al conocer ejemplos ajenos, se ha entrado a ver lo que falta en casa. No hay en la actualidad la floración de un sistema propio del campesino para organizarse y el peligro es que se les hagan copiar sistemas citadinos. Por esto quizás la cooperativa se ha estancado y no progresa. Muchos creen que es una tienda como las del pueblo. Finalmente, en la actividad financiera de la zona y del proyecto el campesino todavía no tiene injerencia.

Todavía no hay suficiente confianza en la organización sindical, tan deformada por la propaganda en pro o en contra del gobierno; sin embargo, se piensa que este camino es quizás el más adecuado a la realidad campesina, por sus intereses y por su estilo de organización. En efecto, el movimiento político en el campo aparece difícil de ser comprendido tal como es llevado en la ciudad y por la mayoría de partidos. El campesino ha sufrido todas las malas consecuencias y tiene mucha memoria.

Los efectos en el área organizativa aparecen principalmente como el despertar o descubrir lo fuerte que fue la represión de la cultura campesina desde la colonia. Pero como el descubrimiento es lento, no se puede saber todavía si el campesino de la zona sacará a relucir un día toda su tradición organizativa, que tantas veces ha sido ensalzada y demolida en la literatura y en la retórica.

El estado actual del proyecto KORPA nos lo da la evaluación a la fecha. Esta vez se ha cambiado de técnica y se ha practicado por sectores y por personas

y naturalmente no es del todo definitiva de la gestión de 1980. Con todo, se indica lo siguiente:

- La formación para proyectos de agricultura y ganadería exige aumentar cursillos y prácticas. Sobre todo deberá tomar como ejemplos los sucesos del año.
- La promoción femenina, que tiene bastante concurrencia para la formación, falla a la hora de encontrar las actividades más convenientes para que la promotora las desarrolle en su comunidad.
- La salud manifiesta un buen avance, pero, por falta de medios, a veces no puede atenderse convenientemente. Sin embargo, para una gran cantidad de habitantes de la zona, quedan todavía muchas muestras de desconfianza para con la medicina citadina.
- La alfabetización ha llegado a tener 15 centros para la atención de 200 alumnos. Con todo, se procurará incrementarlos más y conseguir una mejor coordinación con los profesores de las escuelas.
- La organización sindical ha tenido mejor acogida que la de la cooperativa -sin que ésta se sienta ofendida. Para ambas hay que preparar mejor a sus dirigentes mediante su misma acción.
- 30 han sido las visitas a comunidades nuevas, algunas de ellas de muy difícil acceso. La mitad ha respondido bien y algunas han sido preavisadas por dirigentes oficiales, notándose falta de libertad en sus propias comunidades.
- Se ha hecho difícil el aporte de material a los medios de comunicación. Tanto en grabaciones para las radiodifusoras, como para el periódico "EN MARCHA" de ACLO.
- La administración, a la cual ya tienen algo que aportar y sugerir algunos miembros del comité, no acaba de salir airosa por falta de orden en sus papeles.
- También se han evaluado los objetivos generales y los específicos. Los primeros no ofrecen mayor problema de claridad. Los específicos, tanto los de tipo organizativo como los orientados a la producción, al tener que llevarlos a la práctica, unas veces se hacen poco realizables, otras veces peligrosos de confundir, pero probablemente esto es el resultado de que están poco estudiados.

Todas estas actividades están en manos de promotores campesinos, tal como se esperaba desde el principio. Sólo hay 6 personas extrañas al medio con residencia permanente, pero atraen algunos amigos que visitan Pututaka.

De los 15 promotores agropecuarios, hay 4 que están rindiendo bien para sus comunidades y para la zona, 5 con actividades aceptables y 6 de los cuales hay que hablar con sus comunidades respectivas.

Como promotores de salud, se han preparado 10 varones; 5 son excelentes. Los 13 promotores para organización deben quedar reducidos a 8. Para este rubro no es conveniente una responsabilidad a medias. En promoción femenina se han preparado 27; 14 están rindiendo.

Setenta y ocho personas han trabajado unidas en trece diversos proyectos. Han sembrado papa. 2 grupos han tenido buena cosecha; a los demás les ha faltado probablemente la técnica y además han sufrido por el clima.

En forestación han trabajado 69 socios en 9 proyectos. Se ha visto que era necesario intensificar esta actividad para mejorar la zona.

Lo que no expresaremos aquí es la autocrítica exhaustiva que se hace cada uno de los miembros del comité y de los dirigentes de la cooperativa. Los 11 componentes dicen lo que no han sabido hacer, según ellos, pero no dejan decir a los demás comuneros lo que sí han hecho y los días de trabajo de campo que se han perdido al acudir a las asambleas y cursillos. Con algunos de ellos hemos recogido impresiones de último momento y al azar.

La zona se ha sentido más reanimada de lo que se esperaba con el festival que se preparó para fines de Octubre. Fue una fiesta educativa por el contenido y por la afluencia de personas que no estaban en proyectos pero que querían ver de cerca quiénes eran los que pensaban en ellos. Parece que ya le han perdido un poco el miedo al centro. Algunas comunidades nuevas han anunciado que quieren saber más de la cooperativa y de educación.

Naturalmente, se detecta más interés hacia el avance económico que hacia el educativo e incluso el organizativo. Todavía no se ha llegado a la mitad de los 8 años programados. Quién sabe si se necesitarán más. No se pueden hacer "islas" de progreso en las líneas planteadas. Si el sistema, -el océano- que presiona sobre el campo, no quiere cambiar, estas "islas" de campesinos promocionados y reculturizados no van a poder sobrevivir.

La migración todavía es una tentación, el comercio es una explotación y no podemos obligar al campesino a trabajar más usando productos caros para producir mejor. Ni siquiera el sistema o la cultura citadina están preparados para recibir a un campesino educado. El ciudadano dice que no lo ha visto nunca y también es él quien dice con más insistencia.

Ofrecen, sin embargo, mucha esperanza los promotores que se entregan a su trabajo, que pueden tomar la palabra en cualquier reunión, que no quieren estar ellos solos tomando decisiones ni administrando dineros, y, sobre todo, que confían en sus vecinos porque saben la fuerza que su raza tiene guardada.

#### **4. LINEAS DE SEGUIMIENTO**

Casi a modo de conclusión se pueden indicar algunas pretensiones para el año 1981:

1) La primera modalidad nueva dentro del proyecto y nacida de él, es la exigencia que han planteado los mismos campesinos de que el comité promotor sea exclusivamente formado por representantes campesinos. ACLO y "Hermanos de los Hombres" son necesarios por mucho tiempo más para que ofrezcan un apoyo exclusivo y libre. ACLO debe seguir con la educación para la organización y "Hermanos de los Hombres" con el apoyo financiero y de relaciones. Su participación en las asambleas mensuales ha de ser estrictamente asesora.

2) Dada la nueva dirección que se debería tomar, de mayor seguimiento a los promotores por parte del comité, no se puede pensar en incluir mayor atención a nuevas comunidades. Si éstas lo solicitan, la actividad con ellas tendrá que ser de una manera más extensiva. No frustrarlas ni dejarlas decaer de ánimo. Se seguirá en contacto con ellas mediante visitas y llamadas por radio. Ello no evita que, al escoger promotores, los puedan enviar a cualquiera de los centros de cursillos.

3) A pesar de que, por las circunstancias socio-políticas de Bolivia, al finalizar el año 1980 no se ha podido conseguir una pequeña emisora para la zona, se intensificará la comunicación por radio ACLO y por el periódico "EN MARCHA", además del periódico comunal "JATARIKUSUN", pues uno de los objetivos es promover lo más posible la campaña de alfabetización, y otro tener al corriente a las comunidades de todas las actividades del comité y el anunciar y evaluar las diferentes visitas y cursillos que han de programarse.

4) Parece ser que se podrá intensificar toda la actividad de la cooperativa. Se la ve necesaria para mantener organizados pequeños grupos interesados en proyectos y para esta actividad es al mismo tiempo fundamental la preparación técnico-organizativa, concebida por muchos como una de las condiciones indispensables y pedagógicas para la educación de adultos, en circunstancias de países tremendamente oprimidos.

#### **METODOLOGIA Y EXPERIENCIAS DE CAPACITACION CAMPESINA**

**Kenneth Peralta M.**

##### **I. DESCRIPCION Y OBJETIVOS DEL PROYECTO**

En el planteamiento de trabajo del Centro Nacional de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria (CENCIRA)<sup>8</sup>, los conceptos de Capacitación y Desarrollo Rural están estrechamente vinculados y ambos buscan crear condiciones necesarias para superar las situaciones de atraso en que se encuentra gran parte de la población campesina del Perú. Dentro de

este planteamiento, la participación de los campesinos en todos los aspectos relacionados con las tareas educativas, es fundamental para garantizar una acción coherente en una perspectiva de desarrollo microregional.

Es en este contexto donde el CENCIRA y la Cooperación Técnica Suiza (COTESU) formularon el proyecto denominado "Capacitación Especializada y Básica para Campesinos", para ejecutarse durante tres años, iniciándose las acciones en abril de 1979. Se seleccionaron cinco ámbitos de trabajo en la Costa: Chancay (Depto. de Lambayeque), Huaura (Depto. de Lima), y Pisco (Depto. de Ica); en la Sierra: Mantaro (Depto. de Junín) y Huancavelica (Depto. de Huancavelica).

En 1979 se trabajó priorizando el apoyo de la Sede Central a los ámbitos de Huaura y Huancavelica. A partir de 1980 se incorpora un nuevo ámbito de trabajo, que es el de Ayacucho. Aunque los ámbitos son bastante dispersos, fueron elegidos para tener la oportunidad de aplicar la metodología en situaciones diferentes; así, por ejemplo, en la costa, el nivel tecnológico y organizativo de los campesinos es mucho mejor que en la sierra, pero aún dentro de la sierra se encuentran diferencias, así en Huancavelica encontramos los niveles más bajos de tecnología y muy poca organización de los campesinos.

El proyecto tiene como *objetivo general* el de "contribuir a la consolidación de las empresas campesinas asociativas a través de la capacitación especializada y básica, en concordancia con la política del sector".

Como *objetivos específicos* tiene los siguientes:

- 1) "Elaborar diagnósticos microregionales para determinar las necesidades de capacitación".
- 2) "Capacitar a campesinos para un mejor manejo tecnológico y administrativo de las empresas campesinas".
- 3) "Capacitar a los especialistas de las microregiones, tanto en elaboración de diagnósticos como en métodos y técnicas de capacitación".

Una característica importante en este proyecto es la existencia de un fondo rotativo para financiar pequeños proyectos de inversión, siempre que reúnan determinadas condiciones que garanticen su articulación con las acciones de capacitación.

Para efectos de asesoramiento y apoyo a las microregiones, en la Sede Central de Lima se ha constituido un equipo integrado tanto por especialistas de la Dirección de Capacitación como de la COTESU.

A continuación presentamos los rasgos centrales de la ejecución del proyecto, para resumir -enseguida- algunos logros y dificultades del mismo. El propósito

común a estos dos puntos es presentar, a través de ellos, la metodología del proyecto "Capacitación Especializada y Básica para Campesinos".

## *2. EJECUCION DEL PROYECTO*

La propuesta metodológica del CENCIRA se caracteriza por el esfuerzo de articulación entre las acciones de investigación de la problemática campesina y las acciones de capacitación; esto significa conocer los problemas de tipo técnico-productivo o de tipo socio-económico que sean susceptibles de ser abordados a través de acciones de capacitación. El esfuerzo de articulación permite hacer que ambas sean una tarea permanente y con efectos recurrentes por otra parte hay que señalar que, si bien los aspectos técnico-productivos constituyen el hilo conductor de las acciones de investigación y capacitación, es en torno a él que se articulan también otros aspectos relacionados con las condiciones de vida del poblador rural, tales como los de alimentación, vivienda, salud, educación, etc. Este nivel de articulación es sumamente importante porque permite abordar los problemas de la manera más integral posible, teniendo siempre presente la perspectiva del desarrollo rural, dentro del cual las acciones de capacitación tienen sus propios límites.

Desde el punto de vista metodológico, el diagnóstico constituye un paso fundamental en el esfuerzo de articulación de la investigación con la capacitación; esto implica que todos los especialistas de las microregiones participan en ambas acciones considerándolas como partes de un mismo proceso de comprensión de la problemática campesina, que ha de garantizar una mejor inserción de los equipos de especialistas en el ámbito rural.

Hay que subrayar otro aspecto importante en la presentación de esta experiencia y es el alto riesgo e incertidumbre que caracteriza a la actividad agropecuaria en el área andina: en efecto la agricultura en esta zona está sometida a los fenómenos naturales tales como heladas, granizadas, sequías, etc., sobre los cuales el campesino no puede influir; esto explica su esfuerzo permanente por mantener una adecuada combinación de cultivos y crianzas que tienen una racionalidad económico-social, aunque los niveles de producción y productividad sean generalmente bajos. Precisamente esta comprobación, para la metodología del CENCIRA, es muy valiosa porque permite hacer un buen diseño de las actividades de capacitación; el hecho de considerar al campesino como una persona adulta que tiene una enorme experiencia, resultado de su práctica cotidiana en su calidad de productor agropecuario, permite plantear propuestas de cambios tecnológicos que no vayan por encima de sus posibilidades de manejo. Se trata de reconocer el gran valor que tiene el conocimiento del agricultor acerca de su propia realidad y, a partir de allí, construir conjuntamente con él alternativas viables que le den una visión más integral de la problemática en la que se desenvuelve.

Es por esta razón que se han tomado como ejes conductores de las acciones de investigación y capacitación a los procesos productivos (cultivos y

crianzas); esto permite ubicarse en el centro de las preocupaciones de la familia campesina y conjuntamente con ella construir una propuesta técnico-económica.

Otro aspecto que debe destacarse en la metodología, es la articulación de la teoría con la práctica. En efecto, es necesario considerar a ambas como partes de un mismo proceso de conocimiento, dentro del cual la teoría explica los fenómenos y la práctica permite no solamente su verificación, sino también la aplicación de los conocimientos adquiridos en un esfuerzo por transformar la realidad, actitud que sin duda genera nuevas preocupaciones que enriquecen la teoría.

Este modo de articulación entre la teoría y la práctica asegura que el campesino tenga dominio sobre los procesos técnico-económicos y, por lo tanto, mayores elementos de juicio para decidir lo que más convenga a sus intereses. Así, por ejemplo, cuando se realizan acciones de capacitación en aspectos de tecnología agrícola y pecuaria, no sólo se enseña el cómo ejecutar tal o cual tarea, sino también se explica el por qué y para qué de todas y cada una de ellas.

Dentro de las acciones de capacitación integral, es necesario también tener presente otro nivel de articulación: el referente a los aspectos técnicos y sociales. Aquí se trata de entender y manejar la tecnología como un "Producto social"; es decir, considerarla como resultado de un conjunto de conocimientos que se han ido generando a través del tiempo a modo de respuesta a los problemas planteados en determinadas estructuras socio-económicas; por ello se afirma que la tecnología no puede ser ajena a la organización social.

Para lograr esta articulación es necesario que los capacitadores de formación eminentemente técnica, puedan vincular su especialidad con los problemas socio-económicos del ámbito en el que trabajan y, de igual manera, es necesario que los capacitadores cuya especialidad es la de ciencias sociales, conozcan las características fundamentales de los procesos técnico-productivos.

En síntesis, para hacer efectiva la metodología de capacitación integral es imprescindible crear mecanismos de articulación entre todos los aspectos ya mencionados.

El proyecto CENCIRA-COTESU cuenta, además, con un "fondo rotativo" para promover pequeños proyectos de inversión cuyas características son las siguientes:

- 1) Estar articulados a las acciones de capacitación.
- 2) Responder adecuadamente a los niveles técnico y económico de

los campesinos.

3) Ser aceptados por los usuarios.

4) Promover y consolidar la organización campesina a partir de

inversiones productivas que posibiliten tanto la generación de

empleo, como el mejoramiento de las condiciones de vida de la

familia campesina.

En general, se trata de combinar la rentabilidad económica con la rentabilidad social, entendida ésta como la capacidad del proyecto para concertar esfuerzos orientados al desarrollo de las fuerzas productivas, particularmente en situaciones de escasez de recursos naturales y difíciles condiciones climáticas en que tales fuerzas se encuentran frecuentemente bloqueadas (caso de , las economías campesinas del área alto-andina).

Se trata, por lo tanto, de que los proyectos se adecuen a las condiciones técnico-económicas y sociales, características de cada ámbito de trabajo; además hay que resaltar que el fondo rotativo se utiliza como crédito asociado, es decir, como complemento a los recursos aportados por los usuarios, que pueden ser tanto monetarios como aportes en trabajo; esta manera de trabajar tiene la ventaja de compartir las responsabilidades, asumiendo también los riesgos conjuntamente.

Otro aspecto importante que debe destacarse es que los montos del crédito son relativamente bajos, porque se dirigen a campesinos de áreas deprimidas con poca capacidad de endeudamiento y que, generalmente, no tienen acceso a las fuentes de crédito.

### **3. LOGROS Y DIFICULTADES DEL PROYECTO**

Para mostrar de manera breve los logros y dificultades del proyecto presentaremos nuestra experiencia de trabajo en Huancavelica. El diagnóstico realizado de abril a diciembre de 1979 nos permitió conocer la problemática socio-económica de dicho ámbito. Se trata de una zona de sierra alta donde predominan las actividades agropecuarias y minera.

En efecto los cultivos principales son la papa, olluco, oca, cebada, avena y grandes extensiones de pastos naturales de muy baja soportabilidad económica y de los cuales se sustenta una importante población ganadera, principalmente de alpacas, llamas y ovinos. En las partes más bajas, ganado vacuno de tipo criollo.

En cuanto a la actividad minera es muy importante en la región, pero, sin embargo, sus efectos, en términos de contribuir al bienestar de la zona, son



mínimos, puesto que se trata de una actividad extractiva orientada a la exportación. En este ámbito existe una deficiente cobertura de servicios de salud, educación, vivienda, transportes y energía.

Las condiciones climáticas son bastante aciagas, los cultivos dependen principalmente del régimen de lluvias; por otra parte los riesgos por granizadas y heladas son muy altos; esta situación que el campesino conoce bien, lo obliga a establecer una combinación de cultivos y crianzas, que tiene su racionalidad. En efecto, él no persigue obtener la máxima ganancia, pero busca alcanzar un nivel adecuado de productos para la satisfacción de sus necesidades, bajo condiciones de riesgo e incertidumbre.

En cuanto a la población, queremos señalar que es numerosa, en su mayor parte analfabeta; se le considera bilingüe, siendo el quechua su lengua principal.

En este ámbito, hasta el año pasado ha existido una Sociedad Agrícola de Interés Social (la SAIS Huancavelica), que resultó una empresa demasiado grande y no logró funcionar como tal por una serie de problemas, pero debido principalmente, al hecho de haber unido numerosos fundos y haciendas con muchos problemas internos. La escasez de tierras y el alto grado de endeudamiento han sido también causas del deterioro de las relaciones de los campesinos con la SAIS. Actualmente se ha decidido su reestructuración y se está en proceso de constitución de varias empresas asociativas en las que se pretende contar con una mayor participación de los campesinos en las decisiones; sin embargo, habría que señalar que el área de conducción asociativo es relativamente pequeña, manteniéndose la mayor parte de las tierras bajo conducción individual.

Dentro de este contexto socio-económico se tuvo que diseñar un determinado tipo de acciones de capacitación. A través del diagnóstico pudimos percibir un franco rechazo a la capacitación escolarizada; los campesinos solicitaron la presencia permanente de los especialistas en capacitación, para que los acompañaran trabajando junto con ellos en las tareas propias de sus cultivos y crianza para, allí en el terreno, realizar la capacitación.

Bajo estas condiciones, la infraestructura para la capacitación, expresada en términos de ambientes escolares, pierde importancia, pero plantea otras exigencias en términos de equipamiento para que los especialistas puedan permanecer por períodos más o menos largos en el campo.

Habida cuenta de todos estos elementos se formuló el plan de capacitación para 1980, y se adoptaron como diseño los "Programas de Apoyo Técnico" (PAT).

Conociendo las limitaciones del número de especialistas en relación con lo extenso del ámbito, se priorizaron los lugares y las actividades agropecuarias para realizar los PAT, de este modo, en el plan, se determinó un PAT para el

cultivo de papa y tres PAT para actividades pecuarias (alpacas, ovinos y vacunos).

Veamos rápidamente las actividades que se realizan en el desarrollo de los PAT:

a) Toma de contacto con los grupos seleccionados a través de reuniones de explicación y discusión de la propuesta metodológica de trabajo. Esta acción se realiza antes del inicio de la campaña agrícola, permaneciendo con ellos el tiempo que sea necesario; generalmente las reuniones no duran todo el día, pero la presencia de los capacitadores en el lugar seleccionado, por algunos días, permite establecer vínculos más estrechos con toda la población campesina, condición necesaria para iniciar un trabajo de capacitación en un ambiente de mutua confianza.

Las acciones de capacitación consisten pues en actividades desescolarizadas, realizadas en el campo mismo y en respuesta a problemas concretos, pero que posibilitan no sólo un adiestramiento sino la explicación del por qué y para qué se hace tal o cual práctica dentro de los procesos productivos, esto, sin duda, abre muchas posibilidades para la búsqueda, conjunta de alternativas técnico-económicas, sobre las cuales el campesino tenga el pleno control y fortalezcan sus vínculos de trabajo conjunto. Habría que señalar que, si bien se trabaja con grupos de campesinos en tierras de uso comunal, los efectos de la capacitación también se ponen de manifiesto en las prácticas productivas en sus parcelas individuales.

b) Preparación del material didáctico, que consiste en gráficos, muestra de fertilizantes, muestra de pesticidas, muestra de enfermedades y plagas (insectario). El CENCIRA a nivel nacional cuenta con programas de cursos audiovisuales con el sistema de circuito cerrado de televisión, que pueden ser utilizados total o parcialmente, esto depende de las necesidades concretas durante el desarrollo de las acciones de capacitación.

Con todo, es interesante mencionar que el principal material didáctico lo constituyen las plantas mismas y los animales, así como los instrumentos utilizados tales como bombas tipo mochila para aspersión de insecticidas y fungicidas, jeringas para poner inyecciones, pistolas dosificadoras, pinzas, etc.; por otra parte, no se descartan otros medios audiovisuales que puedan ser útiles en estas acciones de capacitación.

c) Conjuntamente con los campesinos se fijan las fechas y el número de días que los capacitadores permanecerán con ellos, siempre tomando como referencia el calendario agrícola y pecuario.

d) La evaluación y seguimiento, dentro de la metodología, constituyen aspectos muy importantes en toda acción de capacitación, sin embargo, es en el desarrollo de los PAT donde se dan las condiciones que hacen de la

evaluación una actividad permanente y una fuente de información valiosa para hacer y mejorar la calidad de la capacitación.

En cuanto a las dificultades que se encuentran en el desarrollo de un proyecto como el que estamos presentando, hay que mencionar, en primer lugar, la constitución de los equipos de especialistas que puedan utilizar de manera creadora la metodología propuesta. En efecto, la formación que recibimos en los centros de enseñanza superior departamentaliza el conocimiento y hace difícil que el profesional tenga una visión más global de la sociedad en que vive; por otra parte, la falta de vinculación con el mundo rural también impide una adecuada comprensión de la problemática campesina.

Por todo esto reiteramos que para desarrollar la propuesta metodológica, es necesario que los capacitadores tengan no sólo una formación integral, sino también una actitud siempre manifiesta de servicio a los campesinos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones queremos destacar que un aspecto fundamental para la ejecución de las acciones dentro del Proyecto CENCIRA-COTESU ha sido la constitución y puesta en marcha del equipo de especialistas (investigadores-capacitadores), quienes durante algunos meses fueron preparados a través de una modalidad denominada "capacitación en servicio".

Esta tarea estuvo a cargo de un reducido equipo de la sede central que se incorporó al grupo de especialistas de la microregión y creó una dinámica de trabajo que comprometió a todos desde el inicio, en la formulación de una propuesta metodológica para la ejecución del diagnóstico microregional, que diera cuenta de las características socio-económicas de dicho ámbito y, a la vez, permitiera detectar las necesidades de capacitación.

Hay que indicar que casi todos los especialistas de la microregión tienen una formación universitaria en ciencias sociales y tenían un conocimiento más o menos adecuado de su ámbito de trabajo; sin embargo, como el tema central del diagnóstico giraba en torno al conocimiento de la actividad agropecuaria, hubo necesidad de intensificar el estudio de las características técnico-económicas de los principales cultivos y crianzas de dicho ámbito; para ello se trabajó con todo el equipo en los conceptos básicos de anatomía y fisiología, tanto vegetal como animal, luego fue posible estudiar y discutir en detalle todos los aspectos relacionados con las labores culturales del cultivo de la papa, por ser el más importante en la zona; de igual manera se hizo con todas las tareas concernientes a la crianza de alpacas, ovinos y vacunos, también por su importancia socioeconómica en dicha zona.

Esta capacitación en servicio, previa a la salida al campo, tuvo por objeto preparar a los especialistas para que logren establecer una relación adecuada con los campesinos; en efecto, se tuvo especial cuidado de identificar, por ejemplo, plagas y enfermedades de animales y plantas de la zona y llamarlas por su nombre común en lengua quechua, que es la que predomina en

Huancavelica. Durante esta preparación previa a la salida al campo, no estuvieron ausentes de la discusión. los temas relacionados con la economía campesina de dicha zona; así, por ejemplo, los aspectos relativos a la comercialización de insumos y productos, al crédito, a la asistencia técnica, a las formas de organización de la producción y problemas generados con las modalidades de adjudicación de tierras a través de la Reforma Agraria.

En síntesis, se trató de explicar los mecanismos de articulación de los aspectos técnicos con los aspectos sociales, pero teniendo siempre como tema central de reflexión los procesos productivos.

Otro paso sumamente importante en la implementación de la metodología del CENCIRA fue todo el proceso de inserción de los miembros del equipo de especialistas en algunos ámbitos priorizados dentro de la microregión. La ventaja principal en este proceso fue el conocimiento y manejo de la lengua quechua por los especialistas y la gran desventaja fue la desconfianza de los campesinos, cada vez más manifiesta, como respuesta a la multitud de problemas derivados de la implementación de la Reforma Agraria en zonas como Huancavelica, es decir, con gran población analfabeta, escasez de tierras, difíciles condiciones climáticas, y, en general, condiciones de vida bastante deficientes.

La estrategia de trabajo, entonces, consistió en vincularse a grupos de campesinos que tuvieran interés por mejorar sus niveles de producción; este proceso fue relativamente lento y exigió la presencia permanente del equipo de especialistas, siempre atentos a responder a los requerimientos concretos de los campesinos. Así por ejemplo, en cierta ocasión, tuvieron que hacer una intervención quirúrgica para extraer un alambre ingerido por un torete. Al salvar al animal ganaron la confianza de los campesinos y así, poco a poco, fueron creando condiciones favorables para un trabajo conjunto que se realizó durante 1980.

El proyecto, presentado de manera esquemática, muestra el esfuerzo realizado con miras a hacer posible una metodología de investigación - capacitación en condiciones tan difíciles para la actividad agropecuaria, por ello no se pueden esperar resultados contundentes en un plazo tan corto; en efecto, durante 1979 se hizo el diagnóstico y durante 1980 se ha realizado un conjunto de acciones de capacitación bajo la modalidad denominada "Programa de Apoyo Técnico", siguiendo todas las fases del proceso productivo, de los principales cultivos y crianzas de la zona.

Por otra parte se ha iniciado el uso de un pequeño fondo rotativo, para financiar los costos de las propuestas tecnológicas que se hacen, con plena aceptación de los campesinos que deciden utilizarlo, bajo condiciones previamente establecidas de común acuerdo con ellos.

Para terminar esta presentación quisiéramos señalar que, a pesar de las dificultades, la metodología ha permitido que los capacitadores conozcan más

sus ámbitos de trabajo y, en una relación más directa con los campesinos, hayan logrado insertarse mejor en dicho ámbito, respondiendo de manera más concreta a los problemas que son susceptibles de abordarse a través de la capacitación, vale decir: teniendo presentes los condicionantes estructurales sobre los cuales la capacitación tiene efectos muy limitados. Todo esto es sumamente importante que los campesinos lo conozcan para medir la magnitud de los problemas y sobre esta base plantear alternativas viables para su solución.

## **CAPITULO IV**

### **PROBLEMAS Y DESAFIOS DE LOS PROYECTOS DE EDUCACION DE ADULTOS**

**Juan Edo. García Huidobro**

#### **I.DEFINICION DE PROYECTOS EDUCATIVOS**

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre un conjunto de proyectos educativos no formales que trabajan con adultos de sectores populares . Para poder emprender este análisis con un mínimo de sistematicidad, parece necesario comenzar por proponer una definición tentativa como toda definición- de "proyecto". La pretensión de ella es destacar un conjunto de facetas presentes en un proyecto, las que servirán a continuación como marco mínimo de orientación.

Un "proyecto" es la acción coordinada y organizada de un conjunto de personas, en la prosecución de una finalidad compartida.

Ahora bien, esta definición posible de "proyecto" requiere, para servir el propósito que nos ocupa, ser esclarecida a través de algunas determinaciones más concretas que resultan del carácter específico de los proyectos a los cuales este texto intenta referirse.

1. La acción en cuestión es, en este caso, una acción educativa, destinada a la apropiación y/o creación, a través de ella, de un saber instrumental que sirva a los participantes para un conjunto de propósitos culturales, económicos y sociales. No es el momento de explicitar estos propósitos, pero sí es necesario señalar que ellos, por lo general, conectan la acción educativa con el mejoramiento de la situación económica y social en la que viven los grupos participantes.

2. La afirmación anterior lleva a recalcar que, en este caso específico, la acción educativa emprendida por los proyectos se conecta a una voluntad de cambio social, por lo cual la explicitación de la finalidad propia de cada proyecto implica también la explicitación del tipo y carácter del cambio social buscado. En otras palabras, es imposible pensar los proyectos desligados del contexto global (económico, político, social, cultural) en el que están insertos; contexto que, a su vez, deberá ser considerado tanto en su dimensión nacional como en una dimensión más regional y circunscrita. Dicho en forma positiva: los proyectos deben pensarse en el seno de su relación con la sociedad, ya que es esta relación la que permite definir con precisión el punto desde el cual los proyectos parten, el punto al cual se busca llegar y los problemas y apoyos que encontrará en su realización.

Habría, al menos, dos modos de concebir este descubrimiento y de caminar hacia él. Un camino es encontrar el dinamismo existente en la comunidad al servicio del cual se ponen los recursos técnicos y de otra índole, que el proyecto posea; otro es que, partiendo del conocimiento del grupo, de su cultura, de sus condiciones de vida, el proyecto se presente como una proposición de acción que pretende interpretar aquello que el grupo está buscando; en este caso, si realmente se logra ser intérprete y el grupo en cuestión "descubre" en el proyecto una respuesta a su situación y un cauce para la práctica que no había logrado darse en forma autónoma, el proyecto adquirirá inevitablemente una fisonomía inimaginable para el grupo externo que lo propuso y este grupo lo "descubrirá" a su vez. Las conclusiones citadas hablan de "proyectos emergentes", término que expresa muy gráficamente la idea que intentamos enfatizar. De hecho, en algunos de los proyectos presentados al Seminario-Taller se dio cuenta de cómo el proyecto había ido cambiando y había llegado a señalar como primordial lo que en un principio no lo era y, tal vez, una de las limitaciones de varios de estos informes es precisamente el no señalar con más precisión estos cambios. **¡Error! Marcador no definido.**

iii) Este problema del origen participativo de los proyectos puede profundizarse también a través de la idea de finalidad compartida. De hecho podría darse un proyecto que procede de la comunidad, pero que al entrar en contacto con los especialistas que requiere para su desarrollo éstos se lo apropian, perdiendo la comunidad el control sobre el proyecto. También podría darse un caso contrario, en el cual un grupo externo logra proponer un proyecto con el cual la comunidad se identifica y en el que participa en alto grado. Lo central -y pareciera que en este sentido puede interpretarse la importancia dada por los participantes al Seminario-Taller a la participación en la génesis de los proyectos- es que el proyecto logre ser una respuesta a los intereses profundos de la comunidad y logre un cauce a través del cual la comunidad crezca en su identidad, en su organización, en su capacidad para conquistar esa autonomía propia de un sujeto histórico que se asignó como finalidad genérica a los proyectos de educación en sectores populares.

Ahora bien, suponiendo que estamos admitiendo que un grupo externo puede proponer un proyecto que puede llegar a ser propio (no impuesto) de una comunidad y que dé pie a una participación responsable de la comunidad en las diferentes decisiones y acciones del mismo, es preciso hacer algunas advertencias sobre las características de esta proposición. Las mismas conclusiones del Seminario-Taller que venimos citando se plantean el problema. En términos negativos ellas descartan para los proyectos "la lógica que supone: objetivos operacionales, etapas, metas, cronogramas y criterios de éxito pre-establecidos", ya que ella "entra en contradicción con la necesidad de adaptar las acciones a la lógica y a los tiempos de los grupos sociales involucrados" y puesto que estos "esquemas de planificación sistemáticos otorgan a los especialistas una enorme cuota de poder y autoridad". En términos positivos es posible observar que la "proposición" de un proyecto a la comunidad debe tener en cuenta algunas condiciones.

En primer lugar, el origen de esta proposición no podrá ser una mera idea "genial" de un educador, sino que debe proceder de una elaboración que encuentra su materia prima en la actividad práctica de los sectores populares; son los problemas y principios planteados en esa actividad los que serán elaborados por los educadores en una proposición. En segundo término, debe ser una proposición crítica, en el sentido de que busque una forma de proponer, que sea una incitación a reelaborar y a hacer propio aquello que se propone.

iv) En todo caso hay que precaverse de un peligro de extremismo. Dado este énfasis en la participación de la comunidad podría alguien objetar la existencia misma de proyectos que, de hecho, no tienen su origen en el ámbito de los sectores campesinos. Puesto el problema en términos más subjetivos, es otra cara de la crisis de identidad en la que los educadores pueden caer frente a este reconocimiento de la necesaria participación de los grupos de base. La respuesta a esta objeción debe ser dada desde el análisis de la situación de dominación y silenciamiento a la que se ha sometido a los sectores campesinos. En efecto, vista esta situación se ve también la necesidad de un apoyo externo. La sociedad ha bregado por siglos para convencer a los campesinos de su inferioridad, de su atraso cultural; la opresión ha logrado provocar, muchas veces, sometimiento y pasividad. En estas condiciones si bien es cierto que los proyectos tienen siempre el peligro de convertirse en una nueva extensión de la invasión y la manipulación, también es cierto que pueden consistir en una oportunidad que facilite el camino de la liberación. En las conclusiones del Seminario-Taller incluyen un nutrido listado de los aportes que los proyectos pueden proveer; de él destacamos:

- . pueden ser espacios sociales de discusión, reflexión y organización;
- . pueden aportar recursos tanto materiales como jurídicos, técnicos, etc. a las acciones o iniciativas de las comunidades;
- . pueden favorecer el conocimiento y el fortalecimiento en las comunidades de su patrimonio cultural.

v) En todo caso queda en pie la necesidad de inventar nuevas formas de planificación a través de las cuales no se pierda la necesaria orientación que los proyectos deben tener (por finalidad) y que, por otra parte, permitan que esa orientación pueda ser revisada y concretada en metas, propósitos y acciones en forma comunitaria (por participación). En esta búsqueda de "estrategias de planificación alternativa se reconoce el valor de la llamada investigación-participativa", la cual permite "revisar y problematizar el desarrollo de un proyecto; analizar y modificar las acciones y reformular



esquemas y diseños tradicionales de investigación que entran en contradicción con la lógica de las comunidades".

vi) Desde otro ángulo se advierte también que la participación no se da en un vacío social, su realidad, su calidad depende de las condiciones históricas del grupo con el cual se trabaje. Así se ha hecho notar que "la participación se genera a partir de los niveles de conciencia y de identidad existentes en la comunidad", por lo cual ella se genera más fácilmente en grupos donde existen lazos comunitarios fuertes (por ejemplo: ciertas comunidades indígenas) o una organización previa (por ejemplo: organizaciones sociales, sindicales o políticas) y es mucho más difícil cuando los participantes se encuentran -al inicio del proyecto- atomizados y carentes de una identidad cultural fuerte. En estos últimos casos el proceso es más lento; se podría decir que al no existir la posibilidad de converger en una finalidad real y profundamente compartida en sentido estricto no existe "proyecto", puesto que no hay una voluntad colectiva que se proponga metas y se exprese en prácticas. En estos casos la primera etapa de un proyecto será más bien un poner las condiciones para que el proyecto emerja fomentando la expresividad de los sujetos, descubriendo temas comunes que se devuelven al grupo para que sean problematizados, hasta llegar a perfilar una identidad colectiva y una voluntad expresada en proyecto. En todo caso la real y plena participación se logra en el momento en que el grupo logra implementar una práctica común, que junto con plasmar esa finalidad la vincula también a los desafíos inmediatos que hay que asumir. Como lo hizo notar un participante: "El punto clave de la participación ha sido en torno a las acciones de desarrollo que las mismas comunidades emprenden como solución a problemas y necesidades inmediatas".

vii) Con todo, pese a las observaciones anteriores y al carácter central de la participación comunitaria en casi todos los proyectos, hay que notar que también acá -como en relación a otros temas- las formulaciones suelen ser bastante genéricas y poco precisas. A través de los informes no siempre sabemos cómo se ha logrado la participación; preguntas tales como ¿quién participa? ¿en qué acciones o momento? ¿a qué nivel ... ? quedan poco respondidas. Dentro de este cuadro vale señalar que una de las formas concretas en que la participación se plasma en varios proyectos, es la inclusión en ellos de promotores de la comunidad. Estos son, en muchos casos, elegidos por la propia comunidad y se forman generalmente a través de un período corto de capacitación intensiva, que es seguido por una capacitación en la acción misma. Se señalan varias ventajas para la opción por este tipo de promotores, los que constituyen "una buena alternativa, porque cada vez es más difícil incorporar profesionales del ámbito urbano al medio rural"; además, la formación y "capacitación de grupos formales de promotores en las comunidades permite asegurar un mejor funcionamiento de las organizaciones de la comunidad"; finalmente -y es lo que ahora nos interesa más- se piensa que este tipo de promotores, de una parte, constituye una forma de participación de la comunidad en el seno de los equipos técnicos de los proyectos, y por la otra, está en mejores condiciones para

asegurar la participación del resto de la comunidad en los proyectos. De hecho esta última idea está planteada en forma de estrategia para conseguir la participación y también como una constatación del éxito de la misma, ya que algunos proyectos han advertido que este tipo de promotores tiene confianza en la capacidad de sus compañeros y busca, por tanto, su contribución a la tarea común y su participación.

viii) Finalicemos estas notas sobre el problema de la participación, recogiendo algunas afirmaciones hechas al pasar, sobre la crisis que deben traspasar y superar los educadores que trabajan en proyectos participativos.

Es claro que, al interior de la nueva perspectiva educacional que estamos analizando, se hace mucho más compleja la definición del papel del educador y la determinación de sus responsabilidades en relación al proceso. Se recalca unánimemente la nueva posición del educador, la necesidad de que éste se deje educar por los grupos populares, a través de una actitud de escucha, de diálogo, de receptividad a los valores y problemas que el grupo presenta. Se hace ver también con nitidez los extremos que es preciso evitar: el dogmatismo y el autoritarismo. Sin embargo, no todo es fácil en este proceso de conversión en el cual hay que dejar atrás la actitud magistral del pasado y descubrir y crear, a través de la práctica, al nuevo educador democrático. Si antes el maestro reducía a los educandos al silencio y les imponía su palabra, ahora se encuentra con frecuencia frenado por las exigencias del nuevo papel que no domina y se reduce él mismo al silencio o actúa con inseguridad o mala conciencia en las ocasiones en que ve que es imperativo dar una orientación, programar una actividad o instruir en torno a una materia que el grupo desea conocer. Estas vacilaciones pueden tener su origen en el hecho de que todavía -y es comprensible que así sea- se está en mejores condiciones para subrayar lo que no parece conveniente hacer, que para dar contenido operativo al nuevo enfoque educativo que se postula. El nuevo papel del educador se define, todavía, de un modo vago; se habla de "acompañar" a los grupos en su práctica, de "facilitar" su aprendizaje, de "estimular" su espíritu crítico y su creatividad; formulaciones todas que expresan más una intencionalidad que la proposición de una forma para llevarla a la práctica.

A este nivel práctico se advierte que se ha avanzado bastante en la elaboración de alternativas metodológicas destinadas a ayudar al grupo a expresar su realidad, pero que el problema se dificulta en el momento en que se hace necesario transformar este avance en un programa educativo que incluya contenidos que el educador ve como relevantes y que el grupo no está en condiciones de demandar explícitamente.

### 3.2 CULTURA POPULAR Y CREACION CULTURAL

Ya hicimos notar, siguiendo en esto el análisis de los proyectos, la situación de silenciamiento que viven los sectores populares en general y los campesinos en particular. Son también los proyectos los que profundizan

este análisis haciendo ver que esta situación encuentra su causa en una sociedad que domina y silencia, sociedad de la cual los educadores formamos parte. Así como se ha convencido a los campesinos y a los indígenas de que su cultura no vale, que para ser alguien -para decirlo por o de los participantes- hay que "ir a la Argentina, hablar español y trabajar a sueldo en la mina", así también la ideología dominante los educadores siendo difícil para ellos superar una visión colonialista. Resaltando este hecho, con cierta dureza, uno de los proyectos diagnóstica: "No obstante las protestas de respeto para con las comunidades indígenas, en la práctica se niega la posibilidad o la validez de una visión interna, propia de estas comunidades, para relacionarse o transformar sus existencias. Se les lleva todo: ideología, técnica, sistemas que les son ajenos, no pudiendo pensar que ellos tengan y puedan correr sus propios caminos para llegar a un desarrollo propio en , lo político, lo científico y lo económico".

i) Detrás de este reclamo y de otros semejantes es posible advertir dos afirmaciones que fueron centrales en el Seminario-Taller. Una postula la necesidad de reconocer la existencia de una cultura popular y de respetarla. La otra hace ver que esta cultura implica una vía propia de crear y transmitir conocimientos, una particular cosmovisión y códigos para expresarla e interpretarla, una historia portadora de experiencias y conocimientos acumulados. Como sustrato de las proposiciones está el reconocimiento de la potencialidad creadora del hombre -del indígena- para cambiar substancialmente su realidad. Como criterios operativos que se siguen de estos postulados es posible señalar proyectos insisten en respetar la cultura propia de los grupos con los que se trabaja y de contribuir a recuperar y dinamizar su memoria, su lengua, sus raíces culturales, su tecnología y su creatividad cultural.

ii) Con todo, se trata de un criterio, que no por repetido deja de poner delante de los educadores un conjunto de desafíos teóricos muy complejos. El Seminario-Taller dio a conocer logros es en esta línea. Para señalar sólo un par de ejemplos cabe remitirse al proyecto "Mapas parlantes" que constituye un ejemplo vivo en la recuperación de la memoria histórica y de la capacidad de pueblo Paéz (Proyecto 8); también -y en diferentes sentidos MACAC" nos alienta acerca de la fecundidad de esta línea de búsqueda al mostrar, por ejemplo, cómo se ha investigado acerca de la matemática indígena, que la comunidad maneja oralmente, para pasar en el proceso de alfabetización a la escritura de esa matemática. Sin embargo, se trata de una línea promisoría que requiere más indagación. En las conclusiones del Grupo No.3, junto con constatar "la existencia de culturas que manejan distintas formas de racionalidad y simbolización" se hizo ver que "el problema de la forma de acumulación de conocimientos y de explicación causal e integradora en los grupos socio-culturales campesinos de nuestros países, debe ser investigado y analizado con mayor profundidad para poder encontrar los caminos que permitan una visión integral de la realidad, por parte de los grupos dominados".

En relación a esta tarea de investigación sobre la cultura popular se echa de menos en la mayoría de los trabajos un marco de referencia que oriente esta búsqueda. Hay poco análisis de la relación dialéctica que la cultura popular dominada ha establecido secularmente con la cultura oficial; no se vislumbran interpretaciones que permitan dar cuenta del por qué determinados núcleos de la cultura popular perviven, mientras otros se han perdido; por qué -en determinadas circunstancias- se dinamizan algunos rasgos culturales lo mismo que en otras.

iii) Además de esta necesidad de conocer con mayor profundidad la cultura popular, el criterio de respeto a la cultura popular puede dar pie a un conjunto de dificultades que es oportuno consignar, para que, planteadas, puedan eventualmente ser mejor analizadas y superadas.

Se han dado, en primer lugar, falsas concepciones acerca de la relación entre educación y la conciencia inmediata o espontánea de los grupos populares, las que muchas veces descansan en un falso aprecio de la cultura popular (folklorismo) que se atribuye -sin más análisis- a los sectores populares una conciencia clara y coherente de su situación, desconociendo el peso cultural e ideológico de la dominación. En el polo opuesto se encuentra aquel tipo de posición que atribuye a los sectores populares una conciencia en blanco, absolutamente ingenua y vacía, desconociendo por tanto el peso y la realidad de la cultura popular, y pensando la tarea de educación como un llevar a los sectores populares la "ciencia" necesaria y eficaz para que ellos comprendan y transformen su situación. Ambas posturas, en términos de Paulo Freire, desconocen la necesaria acción cultural, síntesis y creación cultural buscada a través del proceso educativo.

Ahora bien, si el ponernos en la línea de la creación cultural constituye -a mi juicio- el escoger una orientación adecuada para el planteamiento del problema, es preciso urgir más éste planteo.

Se ha afirmado el criterio de respeto a la cultura del pueblo, lo que equivale a concebir y tratar a los sectores populares como sujetos de cultura, capaces de leer la realidad, interpretarla, transformarla. Junto a ello hay que tener en cuenta que la calidad de sujeto cultural es negada por la sociedad a estos sectores y que esta negación, que se arrastra por siglos de dominación, ha sido introyectada por los sectores populares y forma parte de su acervo cultural. Así junto a aspectos dinámicos, la cultura popular expresa lo negativo que pesa sobre ella. El control bajo el cual los sectores populares han vivido los ha llevado al silenciamiento y les dificulta su expresión colectiva. Un pueblo que no se expresa no se reconoce, ni reconoce el mundo que lo rodea; un pueblo silencioso es necesariamente un pueblo que ha perdido la conciencia crítica. Es necesariamente un pueblo disperso, que ha perdido su identidad colectiva, que posee una cultura fragmentada e incoherente, mosaico en el cual se entrelazan núcleos dinámicos que provienen de la historia y del acervo cultural propio de los sectores populares, con un conjunto de rasgos que representan la sedimentación en la conciencia

popular de lo introyectado e inculcado dominación tras dominación. Finalmente, un pueblo controlado ha introyectado el fatalismo y el inmovilismo y tiene tendencia a negarse a sí mismo en cuanto sujeto político transformador.

Apoyado en lo anterior, parece que la idea de "creación cultural" se aclara. El pueblo necesita hoy una cultura, necesita también recuperar en esta cultura todo su pasado histórico, pero la cultura que debe crear hoy es una nueva cultura. Esto es subrayado por uno de los participantes que invita a entender la educación popular como un proceso que, partiendo de lo existente, "pretende transferir conocimientos nuevos y generar conductas nuevas", "inscribir tanto la conciencia popular como la práctica en una perspectiva histórica nueva". En este sentido la pedagogía popular puede ser descrita como una pedagogía de la investigación, que asume el presente y el pasado, y como una pedagogía de la creatividad, que se abre en proyecto futuro.

iv) Ahora bien, esta nueva cultura popular tiene dos fuentes. Deberá sintetizar creativamente un conjunto de valores, costumbres, perspectivas liberadoras; deberá dinamizar todo el saber campesino que pervive hoy en la vida de los sectores populares, con la apropiación necesaria por parte de ellos del conocimiento científico y técnico. Así, desde diversos puntos de vista se plantea la urgencia de una capacitación técnica y el acceso a un conjunto de conocimientos que pertenecen al acervo cultural acumulado. Esta capacitación es importante, en términos inmediatos, por cuanto puede permitir mejores condiciones de vida: mayor producción, mejores servicios sanitarios, etc. Es importante también en términos de las relaciones sociales que una comunidad campesina, como en nuestro caso, establece con el resto de la sociedad; existen, en efecto, un conjunto de conocimientos que la comunidad debe tener para asegurar su defensa. Por último es importante también desde el punto de vista político, para la contribución y la presencia del sector campesino en el seno de una alternativa de sociedad, el conocimiento y la superación de la sociedad actual, que es ininteligible sin la comprensión de los procesos no sólo políticos, sino también económicos y técnicos que la atraviesan.

El anterior planteamiento estuvo claramente presente en las conclusiones del grupo No.2: "es importante considerar el carácter complementario del conocimiento popular y del conocimiento especializado. El primero aporta la tradición cultural y las soluciones históricas a problemas propios; el segundo, su carácter técnico y la apertura a soluciones alternativas (... ) Entre ambas fuentes del saber se puede lograr un conocimiento nuevo y potencialmente valioso para la solución de problemas reales". "Esta labor de construcción conjunta (del especialista y de los participantes) debe tender a lograr la apropiación, por parte de las comunidades, de los conocimientos y técnicas así generados".

Ahora bien, estos dos procesos (recuperación y dinamización de lo propio, por una parte, y comprensión y apropiación de lo ajeno, por otra) en la práctica no

han sido fáciles de conciliar. Es frecuente encontrar proyectos que actúan con excelencia en el aspecto de dinamización y recuperación cultural, pero que no acceden al plano técnico. Se observan también proyectos que al plantearse las necesidades instructivas que proceden del dominio de la técnica regresan a prácticas educativas demasiado cercanas a la educación tradicional que rechazan. Acecha siempre el peligro de que el trabajo en torno a contenidos científico-técnicos genere la dependencia de "los que no saben" respecto de "los que saben".

### 3.3 PROGRAMACION E INVESTIGACION PARTICIPANTE

El planteamiento -recién esbozado- de una síntesis cultural necesaria entre la cultura tradicional de los campesinos y la apropiación del saber social acumulado lejos de ellos, nos conduce a un conjunto de problemas metodológicos que están en relación con la programación de actividades, con la determinación de contenidos de aprendizaje y con los materiales educativos.

i) Es preciso llegar a un enfoque que unifique dinámicamente un estilo educativo participativo y estimulador de la crítica y de la creatividad, con el acceso y aún la creación de un conjunto de conocimientos que se presentan como instrumentos necesarios para el desarrollo tanto económico como político y social de los campesinos. Esta necesidad obliga a eludir dos equívocos. Uno es la creencia de que una pedagogía es liberadora si tiene contenidos liberadores, lo que puede llevar a descuidar otros aspectos del proceso educativo y, por lo tanto, a reproducir a nivel de proceso un conjunto de mecanismos de dominación propios de la relación pedagógica tradicional; el equívoco contrario consiste en plantear una educación basada en la relación horizontal, en el diálogo y la participación, pero que descuida el problema de elaborar a partir de esa interacción un saber-instrumento necesario para el pueblo en su toma de conciencia, en su acción transformadora, en su sobrevivencia cotidiana.

Los proyectos contenidos en este volumen presentan cierta orientación común frente a este problema. Aquellos, por otra parte, se diversifican en distintas estrategias metodológicas.

La orientación común consiste en negar, de diversas maneras, la posibilidad de diseñar a priori un programa educativo, un conjunto de contenidos (currículum) prefijado y preordenado, y en insistir a cambio en la necesidad de que el contenido de la educación vaya siendo estructurado a través de un proceso progresivo de conocimiento y búsqueda conjunta con los grupos involucrados en los proyectos. En algunos casos, en contacto con las comunidades, se llega a elaborar una proposición relativamente estructurado de temas y contenidos, expresión de lo cual son, por ejemplo, los diversos textos y materiales educativos que los proyectos producen. Otras veces, aún esta estructuración desaparece.

Para entenderlo en los términos de un participante, leamos cómo presenta al educador que busca formar su proyecto en el momento en que vuelve a su comunidad: "El educador comunitario no trae de vuelta ninguna clase de currículum, plan prefabricado alguno o instrucciones sobre cómo proceder. Ha adquirido varias destrezas en las áreas de trabajo grupal, planificación en equipo, manejo de materiales, diálogo, reflexión y sociodrama. Con estos elementos (... ) conjuntamente con sus vecinos diseña actividades de la comunidad". "En ocasiones el contenido enfatiza destrezas de alfabetización, nutrición, agricultura; otras veces persiguen el diálogo y la reflexión".

Se tiene la impresión de estar frente a un peligro: el de una educación sin contenidos. Es claro que este proceso dialogal en la comunidad es importante como primera etapa, pero hay que llegar, a partir de él, a una programación educativa en la que el problema de la ciencia, de la técnica, de los contenidos, destaque con todas sus exigencias. No es posible quedarse en este nivel inestructurado. El problema es que el llegar a programar contenidos a partir del diálogo y de la reflexión conjunta acerca de los problemas de la comunidad es difícil. ¿Cómo lo logra un educador menos preparado que el tradicional? Más adelante, en el texto ya citado, se afirma: "Los planes y programas son elaborados por los grupos directamente afectados por la acción". ¿Cómo? Tenemos la impresión de que se ha diluido el concepto y la responsabilidad del educador, con lo que se llega a una relación pedagógica trunca. Un grupo habitualmente hace presentes problemas, necesidades y expectativas educacionales, pero mucho más difícilmente estructura respuestas en términos de planes y programas.

ii) Ahora bien, descontada la posición límite que acabamos de ejemplificar, en la mayoría de los casos se da una estrategia metodológica destinada a servir de guía en la búsqueda y el ordenamiento de los contenidos educativos, siendo posible advertir que se privilegia algún eje como estructurador del programa. Así, se recurre al análisis de las necesidades sentidas, al concepto de educación integral, o se prefiere la recuperación de la historia de la comunidad, el proceso productivo o la comprensión y el manejo de la tecnología agrícola.

Son varios los proyectos que privilegian como eje ordenador las necesidades educativas sentidas de la población y que parten para programar sus actividades de un diagnóstico de estas necesidades. Esta concepción es atractiva dado que permite relacionarse muy viva y directamente con los grupos con los que se trabaja y les concede a estos una gran responsabilidad en la determinación del carácter y orientación del programa. Sin embargo, desde el momento en que se atiende con seriedad a la situación de dominación de los grupos campesinos surgen algunas dudas. No está claro que el orientar los proyectos en función de las necesidades sentidas de los adultos de sectores marginados, permita plantear una educación "integral". La "totalidad" es precisamente algo que en una sociedad dividida en clases no está presente en la conciencia espontánea o "sentida" de las comunidades dominadas. Parece necesario, pese a todas las dificultades que esto pueda

introducir, distinguir entre necesidades sentidas y necesidades reales o históricas que corresponden a lo que ese grupo realmente necesita para lograr una condición de autonomía histórica y de sujeto social y político. Dicho de otro modo, la expresión cabal de las propias necesidades está muy probablemente en la meta de un proceso educativo que ayude a adueñarse de la propia identidad y realidad y no al comienzo del mismo. En esta perspectiva, si bien las necesidades sentidas pueden ser un punto de partida, es claro que el proceso educativo debe problematizarlas y conducir, a través de la reflexión, a su redefinición. Las conclusiones del grupo No.2 expresan esta idea afirmando que se "debe partir de las necesidades sentidas y descubrir las necesidades no sentidas, pero presentes e históricas".

Otra dificultad que se plantea con la idea de "necesidades sentidas" en su inevitable multiplicidad. De una u otra manera la expresión de las necesidades sentidas resulta ser una sumatoria de necesidades individuales, frente a las cuales queda todavía por descubrir cuál o cuáles pueden ser necesidades capaces de unificar y dinamizar al grupo en cuanto comunidad. En esta línea se da inevitablemente el requerimiento de leer e interpretar las necesidades sentidas eligiendo alguna perspectiva que nos lleve a esa necesidad real e histórica que se ha dicho está tras las primeras. Entre los proyectos sobresalen al menos dos perspectivas que se ofrecen como ejes de estructuración de los programas: el proceso productivo y la identidad histórica de la comunidad. No parece claro afirmar que sean los únicos posibles, como tampoco es fácil preferir a priori uno u otro. De hecho, vistos concretamente en el seno de los proyectos, ambos ejes parecen adecuados a situaciones distintas. Así por ejemplo, en el caso de un pueblo indígena en lucha por preservar sus derechos, el acento en los aspectos históricos y culturales que afiancen su organización e identidad como pueblo parece preferible.

iii) La elección del proceso productivo como tema ordenador de los contenidos de la educación se justifica principalmente porque "es desde el proceso productivo que se distribuyen las relaciones con la naturaleza, con el otro y consigo mismo". En el caso particular de los campesinos, la ruptura de la concepción tradicional del mundo y una serie de procesos de desvalorización de lo propio se dan en los hechos ligados a las relaciones que establecen con un sistema capitalista cuyos mecanismos no logran comprender. Además es preciso notar la estrecha relación que el sistema productivo moderno guarda con la ciencia y la tecnología; "quien controla la ciencia, la técnica, el saber, controla de hecho el proceso social en nuestras sociedades de cambios acelerados en las fuerzas productivas.

Privilegiar al proceso productivo tiene claras ventajas, sobre todo cuando se actúa en sectores más castigados por las relaciones capitalistas de producción y cuando la acción educativa busca dar respuesta a necesidades de capacitación laboral. Con todo, varios proyectos que actúan en sectores minifundarios recalcan también la ventaja de situar en los procesos productivos el eje de las acciones educativas, ya que ellos contribuyen a



ubicarse en el centro de las preocupaciones de la familia campesina y a construir con ella una propuesta técnico-económica.

En todo caso se hace ver que desde esta centralidad de lo productivo hay que tratar de interrelacionar los aspectos técnicos y los aspectos sociales, con lo cual se visualiza el sistema productivo como centro del actual sistema social y se es capaz, también, de entender y manejar la técnica como producto social.

iv) Es corriente un modo de acercarse a la realidad que comienza por una investigación o diagnóstico. Los que elaboran los proyectos, conscientes de las dificultades de este comienzo, suelen buscar diferentes caminos para que la comunidad participe en él (autodiagnóstico). Al mismo tiempo que recalcar la importancia de esta actitud de investigación de la realidad antes de actuar, que es otra cara de la voluntad de no manipular ni imponer soluciones desde fuera a las comunidades campesinas, parece importante destacar también algunas dificultades.

Un diagnóstico es siempre e inevitablemente la aplicación de un conjunto de criterios o normas de conducta a una realidad. Es a través de esa aplicación que un hecho de la realidad se nos presenta como problema. Para dar un ejemplo absolutamente básico: el detectar el analfabetismo como problema está fundamentado en el convencimiento de la necesidad y bondad del saber escribir y leer. Ahora bien, ¿qué criterios aplica a la realidad?; ¿el del educador, el de la comunidad? Es probable que ninguno de los dos o, mejor dicho, uno que deberá ser construido progresivamente entre ambos.

De hecho en relación al diagnóstico, se advierte, en varios informes, una concepción que lo sitúa en una primera etapa de la acción del proyecto o, aún, lo transforma en una etapa previa a la acción educativa misma. Esto aparece como contradictorio con el carácter participativo de los proyectos; en efecto, si se toma en serio la participación y lo que ya se dijo sobre el carácter "emergente" de los proyectos, no parece posible pensar el diagnóstico como una fase dentro de un ciclo; habría más bien que conceptualizar a los proyectos participativos como procesos de autodiagnóstico continuos e insertos en un proceso que es de cambio y redefinición también permanente de los proyectos. Dicho de otro modo, esta preocupación debe traducirse educativamente en la promoción de un diagnóstico por parte de las bases, en vez de pretender una evaluación previa. Prácticamente esta incorporación del diagnóstico al proceso educativo lo anula como fase, puesto que es imposible pensar una etapa que sea solamente "diagnóstico".

v) Un modo alternativo de ver las cosas se hace presente a través de una referencia constante a la investigación participativa. Así, es posible destacar entre los proyectos incluidos en este volumen uno que relata una experiencia notable en este sentido y otros que incorporan la investigación participativa en su quehacer educacional, ya sea como encuesta-diálogo y encuesta conscientizadora (Proyecto 15), ya en términos más generales como método educativo de la educación popular (Proyecto 13)<sup>19</sup> o visualizada como

alternativa de planificación participativa. Compartiendo plenamente la convicción de que la investigación participativa constituye un filón importante por explorar y desarrollar, parece oportuno recalcar al menos que ella representa una modalidad de trabajo acorde con el enfoque educativo de los proyectos. En efecto, la investigación participativa se distingue por incorporar a las personas grupos no como "objetos" investigados, sino como sujetos y actores de la investigación misma. Los problemas investigados se definen incorporando las perspectivas y necesidades de los sectores populares participantes. En este sentido la investigación participativa es un proceso educativo, un proceso de aprendizaje ligado a una práctica social, que genera conocimientos compartidos y directamente útiles para la acción transformadora del grupo.

vi) Es importante llegar a distinguir el enfoque educativo (o el método) de un proyecto, de los instrumentos educativos que utiliza (las metodologías, los materiales educativos). Al hablar de enfoque educativo o de método no se está pensando en una técnica, sino en la explicitación de una postura educacional, la cual se inserta en una perspectiva global acerca del hombre y de la sociedad. La determinación de un enfoque educativo pide que se clarifique, en primer lugar, la finalidad que se busca a través de la educación y que, a partir de allí, se describa el tipo de relación educativa que se busca implementar y la postura que se tiene frente al conocimiento. La metodología expresa una relación con el conjunto de técnicas o instrumentos seleccionados de acuerdo a un enfoque educativo determinado. Al hablar de metodología se está a nivel de la búsqueda de medios, de la puesta en práctica de una relación educativa, de la implementación de una experiencia educativa. Al plantear esta distinción no se está minusvalorando la implementación instrumental de la educación; sólo se quiere acentuar la coherencia que debe existir entre enfoque e instrumento, entre método y metodologías y se quiere advertir sobre el peligro, siempre presente, de no explicitar suficientemente el enfoque educativo que se propicia y terminar, por tanto, definiéndolo a través de los instrumentos que se utilizan.

La mayoría de los proyectos aquí presentes cuentan con sus propios materiales educativos. Este hecho aparece con la orientación general de los proyectos que busca vincularse con comunidades específicas y elaborar con ellas respuestas a sus problemas. Ahora bien, pese a esta especificidad de los materiales, hubo claridad en los participantes en el Seminario-Taller acerca de la conveniencia de dar a conocer los materiales que se elaboran y el proceso a través del cual se elaboran. Queda con todo pendiente un problema importante en relación a la posibilidad de intercambio y aprovechamiento de los materiales.

Varias preguntas se han formulado al respecto: " ¿Cada proyecto debe crear en conjunto con sus bases, los instrumentos propios a su actividad, necesidades y dinámica? ¿Se puede pasar instrumentos de un proyecto a otro, de un contexto a otro y cómo? ¿Se pueden sistematizar los procedimientos de creación y adaptación de instrumentos?

Sin pretender dar una respuesta cabal a estas interrogantes, es preciso señalar que el intercambio de materiales tiene, al menos, la potencialidad de mostrar alternativas y caminos que puedan ser iluminadores para otros; así mismo parece ser posible, en muchos casos, la adaptación de materiales que abordan problemas comunes al sector popular; finalmente, se puede pensar en la utilización de materiales elaborados en otro contexto, cuando se refieren a contenidos instrumentales muy definidos.

vii) En esta última perspectiva cabe señalar, para darle un contenido concreto al problema que se está planteando, el programa de educación matemática (Proyecto 2). Este programa representa un caso particular: no busca su realización como proyecto independiente, sino su incorporación en otros proyectos más globales. El problema al que trata de responder es el siguiente: un proyecto de desarrollo integral, globalizador, no puede quedarse en un enfrentamiento genérico a los problemas estructurales, sino que debe responder operativamente a problemas educativos específicos. Ahora bien, estos problemas específicos no siempre son fáciles de enfrentar, puesto que requieren también de dosis de estudio y de investigación que no se está en condiciones de aplicar. Frente a esto surge la alternativa de pensar en programas educativos para aprendizaje específicos (en este caso para el aprendizaje de la matemática elemental), que puedan ser utilizables en situaciones bastante variadas (campo, ciudad, obreros y campesinos, etc.) y que, al mismo tiempo, promuevan valores tales como la creatividad, el trabajo en equipo, la valoración de sí mismo, los cuales no sólo se oponen a programas que enfatizan la toma de conciencia de la realidad y el enfrentamiento participativo y organizado de la misma, sino que la refuerzan.

viii) Finalmente, hay otro tema que fue señalado, en relación a los materiales, y no carece de importancia. Se ha repetido, para enfatizar el valor de la educación, el proverbio "no le des un pez, enséñale a pescar". Algunos proyectos quieren ir más allá y estarían dispuestos a agregar una segunda: "... y muéstrale que es capaz de enseñarle a otro". En efecto, un proyecto plantea entre sus objetivos "proporcionar a las comunidades la herramienta de educación que estaban buscando en forma que les sirva para dinamizar en torno a sus necesidades e intereses inmediatos", y agrega: "herramienta que sea manejable por ellos mismos".

Hay en lo anterior dos principios en juego que deberían destacarse:

a) Es importante lograr un material educativo a través del cual pueda darse en forma clara un proceso de síntesis cultural; es clave para ello que los participantes en el programa puedan ir incluyendo sus conocimientos al lado de los que aporta el material, así como que puedan corregir o variar el material de acuerdo a su percepción.

b) El ideal es que el material tenga la posibilidad de ser usado al interior de la comunidad como un refuerzo de la comunicación intracomunitaria; en otras palabras que lo que se aprende en el seno de una reunión o de un proyecto

acerca de la comunidad, pueda ser retransmitido por los asistentes al resto de la comunidad (capacidad de comunicación y multiplicación de los materiales).

### 3.4 UN PROBLEMA ESPECIFICO: LA ALFABETIZACION

Dado el tipo de experiencias expuestas en el Seminario-Taller, los problemas relativos a la alfabetización tuvieron una particular presencia en la reflexión de los participantes, así como en los informes presentados en el evento. Es claro que el conjunto de problemas que se han venido analizando son relevantes para la alfabetización; con todo, en los siguientes párrafos damos cuenta sumaria de algunos de sus problemas específicos.

i) El examen de las conclusiones permite ver que se dio un acuerdo en torno a dos principios básicos del proceso de alfabetización. Se juzgó necesario que "la alfabetización contribuya a buscar el acceso a una *intelección global* que permita codificar y descodificar el mundo" y se hizo ver que esta representación global de la realidad debe darse en "una perspectiva histórica". Con esto último se quiere evitar el caer "en enfoques que no permiten que la memoria colectiva se incorpore, con lo que no se refuerza la identidad del pueblo como sujeto".

ii) Ahora bien, en relación a los procedimientos para lograr esta alfabetización conscientizadora, se plantearon dos estrategias. La primera parte del lenguaje, entendido como una producción social a través de la cual "un grupo humano expresa el ordenamiento que hace del mundo, de la naturaleza y de las relaciones sociales que vive". Dada esta cualidad el lenguaje puede ser descodificado, procesado críticamente y puede ser instrumento para "producir un ordenamiento nuevo y una visión de conjunto", proceso de crítica y de elaboración que se facilita con el acceso al lenguaje escrito. La segunda estrategia se basa en que el proceso de producción capitalista recae en diferentes formas sobre la vida y la cultura tradicional y la trastoca. Así pues se asume que "el proceso de producción en su totalidad (producción, circulación, consumo) plasma, manifiesta y hace vivir cierto tipo de relación del hombre con la naturaleza, con los demás y consigo mismo" e "incluye afirmaciones sobre el sentido de la existencia humana" que poseen un carácter totalizante. En este sentido el proceso de la producción es "un código o un sistema de códigos (... ) que hay que descifrar" y aprender a leer. Se hace ver que el campesino es analfabeto frente a este código, pese a que está inserto en él, por cuanto "no maneja el sistema en su lógica y en sus afirmaciones". La toma de conciencia supone llegar a describir el proceso de producción, a comprender su lógica y descubrir la eficacia que tiene su vida, solamente así estará en condiciones de no sólo "reproducir sus modos de existencia, sino de producir nuevas relaciones sociales".

Frente a estas dos estrategias es legítimo preguntarse si es posible preferir una u otra. No tenemos la respuesta. Cabe sin embargo, señalar que, aunque las conclusiones que venimos citando presentan tales estrategias como utilizables en situaciones diversas, cada una de ellas tiene un referente

concreto en uno de los proyectos presentados en el Seminario-Taller. Vistos estos referentes se puede afirmar que existe mayor afinidad entre el código lingüístico y el Modelo MACAC (proyecto I), que alfabetiza en lengua quichua y entre sus propósitos insiste en dinamizar la identidad cultural del pueblo quichua; tampoco es indiferente que el procedimiento por el código de la producción haya sido profundizado y experimentado por CIPCA (Proyecto 13), que trabaja con campesinos insertos en el proceso de producción capitalista. En todo caso la pregunta queda abierta, y su tratamiento, a la luz de la experiencia, es importante. Por ahora, las conclusiones citadas dejan sentado lo siguiente:

- en cuanto a contenidos, "la alfabetización no se reduce solamente a la lectura y escritura (...) sino que involucra el código de la producción que la remite a una realidad global"; conclusión que tiene el mérito de dar una orientación bastante precisa en torno a la conscientización; ello es importante porque se suele apelar mucho a la necesidad de la "toma de conciencia" sin profundizar en el significado de esta proposición.

- en cuanto a procedimientos, los presentados "no constituyen procedimientos contrapuestos sino que pueden combinarse y complementarse".

iii) A través de las reflexiones y orientaciones anteriores se advierte una ampliación del concepto mismo de alfabetización. Se deja atrás la identificación de alfabetizar con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura y se le conecta con el dominio (descodificación-recodificación) de los diversos lenguajes a través de los cuales se expresan y organizan las relaciones sociales y los conocimientos. De este concepto ampliado se sigue otra posición que fue ampliamente compartida y fuertemente subrayada en el Seminario-Taller. Se trata de la tendencia a ligar la alfabetización a otras actividades. En palabras de un participante: "la alfabetización es un factor más que se conjuga con otras actividades de capacitación y organización comunitaria".

iv) En relación a la implementación de programas de alfabetización, quedó claro que ellos deben contar con la participación comunitaria. Pese a ello es posible plantear a este respecto una duda que surge de la comparación de los diversos proyectos que comentamos. En algunos de ellos se busca la conciliación de este criterio con la existencia de programas de alfabetización de carácter masivo que buscan atender, ya sea a toda la población rural analfabeta, o bien a una parte muy significativa de ella. En otros se insiste en que se debe esperar que los campesinos pidan la alfabetización, lo que se da normalmente después de trabajar en torno a otras necesidades. Ahora bien, ¿por qué los campesinos piden alfabetizarse? ¿Qué buscan detrás de la alfabetización? Un primer nivel de respuesta señala que, de hecho, los campesinos están motivados y conscientes de la necesidad de alfabetizarse; aún en el momento en que todavía no piden alfabetizarse, "a largo plazo el campesino lo ve como una necesidad de aprender, porque quien maneja el

saber, maneja el poder". Sin embargo, faltaría una respuesta más específica a la interrogante, en términos de la cual se podría entregar una mejor respuesta general, al mismo tiempo que dar orientaciones en relación a la forma misma de alfabetizar.

v) Otro punto que requeriría -a mi juicio- mayores esclarecimientos es el de la lengua en la cual se alfabetiza: ¿lengua materna o castellano? El comparar los diversos proyectos permite señalar que no se trata de un problema que pueda ser dilucidado haciendo abstracción del medio específico en el cual se actúa. De nuevo es el Modelo MACAC el que ofrece más antecedentes para el estudio del asunto, en este caso se ha optado por la alfabetización en quichua, por tratarse de la lengua habitual de comunicación de las comunidades, para pasar -en una segunda etapa- al aprendizaje del castellano oral (con ayudas radiofónicas y grabaciones) y llegar progresivamente al castellano escrito. La opción parece bien fundamentada; de hecho se vislumbra que el paso de una cultura oral a una etapa escrita será un vínculo poderoso para el pueblo quichua ecuatoriano y un instrumento importante de dinamización cultural. No obstante, hay viejas dudas que es legítimo plantear para lograr entender más cabalmente la opción. Se está frente a una cultura oral, que es oral en sus mecanismos de producción y producción cultural; ¿cómo se justifica o se plantea en el seno de esa cultura la necesidad, motivación, voluntad de pasar a una etapa letrada? ¿qué uso social podrá hacerse, en concreto, de la escritura en quichua? ¿no está la idea de leer y escribir ligada al uso del castellano y a los vínculos sociales que esta lengua posibilita?

vi) Se presenta también como alternativa a la alfabetización más tradicional, o como complemento de la misma, la insistencia en la modalidad de atención a los analfabetos que descansa sobre la enseñanza de las cuatro operaciones. "Asumiendo que el número no es algo abstracto, sino que remite a una relación humana y que el campesino tiene que usar los números a diario, dicha enseñanza representó una herramienta más eficaz de análisis de la sociedad, con más garantías de duración que la propia alfabetización". Por otra parte, ya señalamos el trabajo realizado en torno a matemáticas por el Modelo MACAC y habría que volver a mencionar también el programa de matemática del CIDE (Proyecto 2), que ha logrado, tras un estudio paciente, plasmar en un currículum flexible y en un conjunto de materiales utilizables en programas de desarrollo de diverso tipo, una enseñanza de la matemática eficiente y ligada a los problemas cotidianos de los trabajadores. El proyecto colombiano (Proyecto 9), también mostró elementos positivos en cuanto a la enseñanza de la matemática como medio de alfabetización.

Frente a la matemática es posible plantear con particular relieve el viejo problema: énfasis en que se aprenda en forma rápida y eficiente o énfasis en que se aprenda en forma ligada al análisis de la realidad social (global). Tal vez se trata de un falso dilema, ya que su planteamiento supone que aprendizaje eficiente y conscientización se oponen o distancian, o sea, se supone que mientras más insista un programa en metas de toma de

conciencia, más lento va a ser el aprendizaje específico de la lectoescritura o de las matemáticas. Podría pensarse, por el contrario, que aprendizaje eficiente y conscientización no se oponen sino que se refuerzan, en el sentido de que la toma de conciencia aporta una motivación y un nuevo sentido al aprendizaje, haciéndolo doblemente útil y atractivo para el adulto de los sectores populares.

En todo caso, el programa de matemáticas del CIDE aporta una investigación seria del aprendizaje de las matemáticas por adultos: líneas de progresión, dificultades, necesidades... Sería oportuno que este tipo de esfuerzos pudiesen reflexionar en conjunto con otros intentos (Proyectos Nos. 1, 9, y 13), que probablemente no han tenido la ocasión de profundizar suficientemente en el aspecto instrucción matemática, pero que han buscado la forma de ligar enseñanza de las matemáticas y análisis social.

#### **4. ANALISIS INSTITUCIONAL E INSTITUCIONALIZACION**

La gran mayoría de los proyectos educativos que actúan en los sectores campesinos dependen de instituciones, sean estas dependencias gubernamentales, centros privados, universidades. Esta dependencia institucional suele poner al proyecto en el cruce de caminos de distintas lógicas; existe la lógica propia del proyecto que busca responder y respetar el andar de la comunidad campesina, la lógica de las agencias promotores -públicas o privadas- que debe justificar institucionalmente el proyecto en base a criterios que no siempre coinciden con los de la comunidad y, a veces, se hace presente también la lógica de agencias de ayuda externa que piden resultados e impacto leídos con otro conjunto de criterios.

Esta situación institucional de los proyectos demanda un análisis serio y continuado, puesto que ella no es indiferente ni a la percepción que del proyecto se hace la comunidad ni a las posibilidades de concretar una estrategia de cambio o un determinado enfoque educativo. El tema es importante, pero la lectura de los informes de experiencias que estamos comentando permite afirmar, en términos generales, que se trata de una problemática descuidada. En lo que sigue sólo se pretende rescatar las pocas observaciones que sobre el punto surgen de los proyectos que acabamos de leer. Observaciones en general valiosas y pertinentes, y más valiosas todavía porque abren un análisis sobre el cual se ha trabajado poco.

i) El problema, en términos generales, fue expresivamente ilustrado por uno de los participantes en su exposición al contraponer el "tiempo del campesino" al "tiempo de la burocracia". La burocracia planifica, fija metas y plazos; el funcionario inserto en el medio se da cuenta de que si se quiere un cambio real hay que seguir el ritmo de la comunidad; de que si se quiere un cambio, tal vez no espectacular pero sí profundo, hay que penetrar en la mentalidad y en la vida de la comunidad, hay que modificar la propia óptica y hacer camino con ella. Se vive la contradicción: lo que es importante en la práctica, no puede ser resaltado como tal frente a los ojos de la administración; hay que

cumplir exigencias burocráticas con una mano y hacer el trabajo real con la otra. La dificultad anterior se presenta también, bajo otras formas, a las instituciones privadas. Estas se financian, en la mayoría de los casos, de proyectos de ayuda externa. La lógica de proyectos conlleva, de una parte, el problema de financiamiento por plazos excesivamente cortos para lograr que se produzcan una maduración de las acciones y, por otra, la exigencia de mostrar resultados e impacto en la comunidad en que se trabaja para poder seguir obteniendo la ayuda.

Con todo, también se hizo ver que los diversos tipos de instituciones poseen grados diferenciados de autonomía, siendo probablemente las instituciones gubernamentales las más dependientes de lógicas alejadas de la realidad campesina, y aquellas instituciones privadas que han nacido con una voluntad de servicio a los campesinos, las más independientes.

ii) Otro punto importante es la coordinación interinstitucional del conjunto de agencias que operan en un mismo radio de acción. Son varios los proyectos, sobre todo estatales, que insisten en la búsqueda de esta acción intersectorial (ver por ejemplo, Proyectos: 9, 10, 11, 12). Al respecto se hacen ver dificultades, ya sea porque "en la coordinación institucional prevaleció a veces el propio interés institucional por sobre las necesidades de la comunidad", ya porque -como lo hace notar un proyecto privado-, esta coordinación no llega a ser complementariedad en el trabajo, sino que se transforma en un "bregar porque no se manipule, ni se instrumentalice al campesino y se lo alinee a una política nacional que muchas veces ignora".

iii) Al definir los proyectos como "proyectos participativos" se afirmó que "en un proyecto de este tipo, el financiamiento es en parte autofinanciamiento. Sin embargo, examinando los proyectos contenidos en el presente volumen se observa que si bien la comunidad aporta, en muchos casos, una cuota importante de trabajo, con lo cual se cumple el criterio dado, en la casi totalidad de los casos los proyectos dependen para su funcionamiento de recursos financieros, a veces muy elevados, que provienen o del fisco o de instituciones de ayuda extranjera. Parece que sólo el Proyecto No.8 es una excepción al respecto, ya que se ha desarrollado con el apoyo económico de las mismas comunidades. Esta dependencia económica puede provocar serias distorsiones en la orientación del proyecto, distorsiones que requieren de un análisis atento que no se suele hacer. Además, en la medida en que se pretende una pervivencia de los proyectos en las comunidades que vaya más allá de la presencia de agentes externos, este es un problema que debe ser abordado.

iv) Otro de los problemas que se presenta es la relación entre instituciones, en la mayoría de los casos urbanas, con los proyectos de educación y desarrollo que transcurren en el medio rural. En el caso del proyecto "Experiencia de organización de la comunidad en función de la producción en Huancavelica", este problema se ha resuelto al poner el proyecto en manos de una organización intercomunal (ASINDE). "El proyecto progresivamente va



transfiriendo responsabilidades al ASINDE, de tal manera que su funcionamiento sea autónomo. En estos momentos nosotros somos un grupo asesor, mediante convenio". En otros casos, y vale la pena destacarlos ya que se trata de situaciones poco frecuentes en América Latina, son las instituciones las que se han desplazado y ubicado más cerca del campo (por ejemplo, Proyectos 5, 13, 14). Finalmente, un proyecto optó por una solución más radical que abre una perspectiva prometedora; para preservar el carácter participativo del proyecto prescindió de una institución ejecutora y se creó a cambio un comité en el cual participan representantes de dos instituciones que apoyan el proyecto y, en forma mayoritaria, representantes de la comunidad (Proyecto 15).

v) Un ejemplo a destacar, desde otro punto de vista, entre los proyectos presentados es el de la Universidad Católica de Quito. Es alentador ver cómo un esfuerzo de años de investigación acerca de la realidad quichua se torna significativo para la comunidad quichua. Confluyen en este caso la voluntad de un conjunto de universitarios de poner su conocimiento al servicio de las organizaciones indígenas, y la perspicacia para elegir la coyuntura político-administrativa adecuada para hacerlo. El caso es alentador frente a tanto esfuerzo académico universitario que se mantiene lejos de los sectores populares.

vi) No es posible terminar este punto sin señalar un problema que, si bien no se halla expresamente planteado en los informes de experiencias a los que nos estamos refiriendo, sí parece desprenderse de la orientación declarada de muchos proyectos. En formas diversas los proyectos conectan su finalidad educativa con un proceso de liberación de los sectores populares. Decir esto lleva a preguntarse sobre la articulación que existe o que debiera existir entre los programas de educación de los sectores populares y programas viables de promoción de las luchas populares. Al respecto, aún reconociendo que la lucha política sobrepasa los límites de las instituciones que promueven proyectos educativos, se hace necesario postular que la articulación entre educación popular y acción política debe ser posible. Si las instituciones no pueden transformarse en agencias de organización política, tampoco pueden - sin traicionar la finalidad educativa buscada - ser factores que influyan en el comportamiento de las iniciativas políticas de los sectores populares.

## **5. APRENDER DE LAS EXPERIENCIAS**

Al terminar esta lectura de los 17 informes de experiencias presentados al Seminario-Taller, parece conveniente preguntarnos acerca de la forma en que ellos nos comunican su experiencia. Esta pregunta, que parte de la comunicación, remite también a otras dos más, relacionadas con el modo cómo los participantes en un proyecto aprenden de su experiencia (problema de la evaluación) y con la posibilidad de que el conjunto de proyectos de educación de adultos en medio campesino, a través de la intercomunicación y sistematización de sus prácticas, logre un conocimiento útil para el sector (problema de la acumulación).

i) Es claro que la posibilidad de difundir entre los educadores de adultos preocupados de la educación rural algunas de estas experiencias llena un vacío importante, ya que no es frecuente que se comuniquen las experiencias que diversos grupos, de distinto tipo de instituciones, realizan en los diferentes países de la región.

La lectura de estos informes de experiencia, en la mayor parte de los casos, permite formarse una idea bastante clara de cada uno de los proyectos, de los problemas que buscan resolver, de la forma de actuar con las comunidades campesinas. Aún aquellos informes más resumidos permiten acceder a formas de trabajo y planteamientos que ciertamente ha sido enriquecedor conocer.

Sin embargo, los informes poseen un conjunto de limitaciones que en parte ya se han señalado y que ahora conviene sintetizar, aunque sea en forma muy sumaria, porque constituyen enseñanzas para el futuro:

- Prevalece en varios de ellos un tipo de presentación excesivamente formal, que no reflejan la vida que, con toda seguridad, los participantes en el proyecto han experimentado. Se repiten objetivos muy de escritorio (probablemente redactados antes de comenzar el proyecto); la descripción de metodologías y material educativo es muy escueta; los logros del proyecto no son ilustrados con anécdotas y comentarios que provengan de los participantes.

- En relación a las estrategias de cambio y a los enfoques educativos de los proyectos, también se echa de menos una comunicación más completa. No siempre se identifica convenientemente la situación que lleva a actuar del modo que se hace; no se narran los principales obstáculos que se encuentran en el desarrollo de la experiencia; no se da cuenta de los supuestos de interpretación de la realidad y de opción frente al cambio social que están implícitos en el camino elegido, ni las limitaciones que llevaron a no actuar de otro modo, los caminos de acción que se tuvieron en cuenta y que se desecharon y las acciones no previstas que fue preciso emprender.

Hacer presente lo anterior supondría presentar el proyecto en forma crítica y problematizada, de modo que el lector puede recorrer el conjunto de decisiones que hubo que tomar, las inseguridades que se tuvieron y las razones por las cuales se eligió el curso de acción actual. Algunas preguntas a tener en cuenta en esta línea podrían ser: ¿cuál es la relación entre la actividad educativa y el medio?, ¿cuál es el proyecto social subyacente?, ¿cuál es la coherencia entre los métodos empleados, las acciones desarrolladas y los propósitos que se persiguen?

A través de las observaciones anteriores estamos afirmando que la redacción de informes de experiencias es una primera respuesta, que puede ser todavía pulida y mejorada, a la necesidad -detectada en el Seminario-Taller- de ligar y

comunicar las experiencias existentes sobre educación no-formal en medio rural.

Sin embargo, las conclusiones del Seminario-Taller son todavía más exigentes por cuanto proponen: "favorecer el intercambio entre las comunidades de aquellas experiencias de organización, desarrollo o acción cultural que hayan sido exitosas". Es probable que para llegar a este punto, el mero informe escrito, por vivo y locuaz que llegue a ser, sea insuficiente y que haya que indagar en la línea de comunicaciones audiovisuales.

Todavía el problema de la comunicación tiene otro ángulo igualmente importante: el de los canales de comunicación. Tanto a nivel de las instituciones educativas, como a nivel de la comunicación popular se requieren redes y canales de comunicación que superen la dispersión y la ignorancia mutua, que permitan y fomenten experiencias conjuntas, que permitan aprender del éxito y del error ajeno.

ii) Hasta aquí estamos en el problema de la comunicación. Ligado a él nace el problema de la transferencia. Varios proyectos plantean entre sus objetivos el llegar a validar sistemas, métodos y formas de acción que pueden ser generalizados en el campo de la educación de adultos, tanto a nivel nacional como regional.

El énfasis en lo participativo, en el carácter global e integral de la educación, que tiene su contraparte en el carácter necesariamente individual y singular de cada una de las experiencias educativas lleva a plantearse problemáticamente el propósito anterior. Estamos frente al problema de definir cuál es el camino de acumulación de conocimientos y experiencias en este campo; problema que fue desarrollado con amplitud en el Seminario-Taller. Sin querer repetir acá lo dicho en el documento aludido es posible afirmar que se visualizan dos alternativas: una es la validación, otra el levantar las experiencias singulares como referentes. La primera supone que es posible, a través del análisis comparativo de muchos proyectos o de la experimentación de determinados procedimientos, llegar a establecer lo que es válido y puede ser replicable y universalizable. La segunda, negando este camino, propone más bien la necesidad de que lo que se hace se comunique de tal modo que pueda ser asumido -en todo o en parte como proyecto propio por otros grupos y comunidades. No es este un lugar para entrar en la polémica subyacente a estas dos concepciones. Baste aquí constatar que -en términos generales- queda clara la necesidad de acumular conocimiento pero se hace necesario pensar y definir más la forma de acumulación en relación a distintos tipos de conocimientos y experiencias.

En todo caso, se trata de un problema que probablemente tenga, en la práctica, respuestas variadas. Así, por ejemplo, el programa de enseñanza matemática insinúa que hay aspectos que poseen una mayor universalidad y frente a los cuales se podría operar con éxito con diseños más experimentales. Por otra parte, habría que insistir en que esta posibilidad se

limita mientras más cerca se está de una experiencia de participación y de creación cultural.

iii) Ahora bien, pese a la dificultad de pensar la transferencia de las experiencias sólo o principalmente bajo la forma de una extensión de algo ya validado, cabe atender al hecho de que en alguna medida la mayoría de los proyectos analizados constituyen experiencias que junto con su voluntad de servir a un grupo o comunidad determinada, buscan aportar sus hallazgos al resto de la educación de adultos. Atendiendo a la estrategia política que se visualiza para concretar este aporte, se advierte, a través de los proyectos, dos formas distintas de buscar esta transferencia de sus hallazgos. Predomina la idea de una comunicación de lo descubierto a través de la posible implementación de acciones estatales a un nivel más amplio, pero empieza a insinuarse también la búsqueda de otro tipo de transferencia, que si bien no se opone al anterior se destaca por su novedad. Se trata del intento de que sean las propias comunidades las que se apropien de lo que el proyecto ofrece y lo puedan utilizar en forma independiente de él mismo. Percibimos esto desde dos ángulos, que ya destacamos en puntos anteriores; en algunos casos los proyectos buscan dar nacimiento a una instancia local que sea la gestora del proyecto hacia el futuro, en otros casos esto se intenta a nivel de la metodología: generar formas de comunicar lo aprendido e instrumentos de aprendizaje que puedan ser utilizados autónomamente.

iv) En términos más generales, otra debilidad a enfrentar hacia el futuro la constituye la falta, para este tipo de experiencias, de una metodología de evaluación coherente con el modelo teórico participativo de los programas.

Los criterios dominantes de evaluación de proyectos nos han acostumbrado a preguntas tales como ¿se logran los objetivos?, ¿es posible lograr los mismos objetivos con mayor economía de tiempo y de recursos?, ¿es el programa eficiente o hay otro más eficiente? En el caso de proyectos piloto suele preguntarse ¿es el programa masificable?, ¿qué economías de escala se producen en la masificación? No parece posible descartar del todo estas preguntas, más aún puede haber aspectos específicos de un programa en el cual este tipo de análisis de costo-efectividad sea útil y conveniente. Sin embargo, ¿son ellas las preguntas que pueden guiar el análisis de proyectos no-formales de adultos miradas en su conjunto?

Para contestar esta última interrogante vale la pena advertir que las preguntas anteriores se basan en un tipo de evaluación que de una parte es de difícil aplicación en proyectos de corte participativo, y que, de otra parte, es insuficiente en relación a lo que los agentes de las experiencias necesitan saber respecto de ellos.

Las preguntas enunciadas suponen determinadas condiciones que no se cumplen, casi por definición, en este tipo de proyectos. A saber:

a) debe haber objetivos previa y claramente definidos (en jerga: objetivos preordenados y operacionalizados, vale decir, traducidos en variables cuantificables); y

b) debe darse un proceso para llegar a esos objetivos que sea manipulable (en jerga: deben conocerse las relaciones causa-efecto

que operan en el sistema).

Ahora bien, a través de este texto ha quedado en evidencia que las experiencias que se comentan poseen propósitos que no se ajustan estrictamente a la idea de objetivos preestablecidos y claramente definidos. La iniciativa de origen de los proyectos procede con frecuencia de un equipo que busca ser catalizador de un proceso que no es totalmente suyo. Hay finalidad, se quiere que el grupo participante en el proyecto analice su realidad, se organice para responder a ella, se constituya en sujeto de una acción transformadora, etc., pero estos propósitos irán tomando forma y cuerpo a través de un proceso, muchas veces lento, generalmente no lineal, a través del cual el equipo del proyecto llega a determinar acciones específicas, por ejemplo, alfabetizar, organizar la comercialización agrícola, resolver problemas de los preescolares; sin embargo estas acciones específicas no lo agotan.

Por otra parte, se ha visto que cada proyecto es un "descubrimiento" que los actores (educadores y educandos) hacen de una cultura que estaba silenciada y que, en alguna medida y a través de formas y procesos particulares, se manifiesta. Toda esta realidad más cualitativa de la experiencia queda en la oscuridad en el proceso tradicional de evaluación por objetivos.

En síntesis, es posible afirmar que la exigencia de tener objetivos claros y preordenados sólo podría hipotéticamente ser cumplida en la medida en que hay una forma no participativa y vertical de fijar objetivos, pero en tanto se opta por un estilo participativo y horizontal de toma de decisiones y de relación educativa los propósitos de un programa serán en buena medida impredecibles, irán emergiendo progresivamente y estarán constantemente siendo definidos y redefinidos a partir de la reflexión y la práctica que el grupo va teniendo.

Una reflexión paralela puede hacerse en relación al proceso de la experiencia. En los proyectos que nos ocupan no hay un grupo (o persona) que pueda ir tomando decisiones en forma rápida y prescindiendo de los participantes. Las decisiones mismas, la progresiva claridad y rapidez para tomarlas, los criterios que las apoyan son una adquisición más valiosa del proyecto mismo, precisamente porque se trata de una concreción de la práctica colectiva y del saber, al cual los sectores populares van accediendo.

Estas constataciones nos llevan a tratar de aclarar cuáles son las preguntas centrales que se busca responder cuando se enfatiza la necesidad de evaluar

los proyectos, de reflexionar sobre la propia práctica para mejorarla. Ahora bien, visto lo inadecuado de las preguntas habituales, hay que decir qué son nuevas preguntas, distintas a las dominantes. Tal vez prevalece el interés por saber lo que el proyecto está haciendo realmente, lo que está buscando; por conocer la significación que el proyecto tiene para diferentes categorías de personas: los participantes, en primer lugar; el resto de la comunidad, el equipo de educadores, la agencia que financia, las autoridades... Interesan sus efectos, pero no interesan sólo ni principalmente los efectos que se tenía en la cabeza cuando comenzó el proyecto, sino todos los efectos. Los buenos y los malos, los que manifiestan un crecimiento de los participantes (educadores y educandos) y los que manifiestan conductas que reflejan en el proyecto modos de actuar y de valorar propios del sistema social dominante; los que hacen ver la reacción de la comunidad frente al proyecto; los que permiten captar la forma en que la autoridad o los sectores dominantes van haciendo frente a acciones del proyecto que dañan sus intereses.

Interesa, en suma, lo que el programa es, en el entendido de que lo que el programa "es" sólo puede ser captado y comprendido a través de lo que él "significa" para las diversas personas que actúan en él o lo observan, como contribución o como amenaza.

Existen en la actualidad perspectivas de evaluación que se abren en esta línea, las que se fundamentan en una visión más totalizante de la realidad y que buscan dar cuenta del proceso de las experiencias. Se trata, una vez más de un desafío abierto.

v) Otro ángulo del problema que nos ocupa es el nivel de aprendizaje que los educadores alcanzan a partir de la práctica. Tratándose de proyectos participativos es de esperar que a través del proceso se dé una transformación y un cambio de los diversos actores involucrados en él, que aprendan los grupos de campesinos participantes en el proyecto y también los educadores externos. Esto último es importante debido a que se trata de un personal que probablemente seguirá trabajando en tareas de este tipo. También es importante debido a que los educadores, quienes viven el proceso desde una situación particular que los hace más atentos al proceso educativo mismo, deberán ser los responsables de comunicar lo aprendido en relación a la perspectiva educacional no sólo a otros educadores externos sino también hacia los restantes participantes y hacia un conjunto de organizaciones (comunitarias, sindicales ... ) populares de carácter permanente que poseen un componente educativo en su práctica.

Esto dicho, hay que constatar que la mayor parte de los procedimientos de evaluación han estado tradicionalmente dirigidos a detectar el impacto de los programas en la población "cliente" y que se ha hecho muy poco para determinar el aprendizaje de los equipos profesionales y la medida en que dicho aprendizaje puede ser comunicado. Por sí misma, la inserción del equipo profesional en estos proyectos participativos no contribuye a la acumulación de conocimientos ni al avance de las teorías y concepciones

relativas a la educación, a menos que la riqueza práctica pueda ser conceptualizada y comunicada. De hecho, gran parte de las observaciones que se han venido haciendo a lo largo de este texto sobre diversos aspectos de los informes y de los proyectos, han buscado contribuir a la elaboración de un tejido de conceptos que pueda ayudar a esta conceptualización.

vi) Finalmente, es importante hacer notar la importancia que tiene la investigación en conexión a los programas de desarrollo. En realidad, aquellos proyectos que poseen una mayor solidez están acompañados por una tarea de investigación. No se trata de que cada programa investigue todo, parta en todo de cero, pero sí que se plantee algunos problemas centrales, en el sentido más propio de la problemática que está abordando. Además, nos atrevemos a sugerir que esta investigación, por limitada que sea, tiene un efecto benéfico sobre el conjunto del proyecto.

Más aún, es necesario pensar que la investigación no es una actividad anexa a los proyectos, sino que este tipo de proyectos, en la medida en que van controlando el proceso que viven, van ordenando lo que aprenden de la experiencia, y en ella van siendo capaces de comunicar sus descubrimientos; son proyectos de investigación. Se trata obviamente de una investigación no convencional, pero capaz de enseñarnos mucho sobre la realidad de nuestras sociedades.

Muchos de los problemas e interrogantes que se han ido levantando en el transcurso de este texto sólo serán adecuadamente respondidos en la medida en que diversos grupos involucrados en la práctica los hagan suyos y busquen respuestas desde el seno de esa práctica. Es en este sentido que, como reza el título de este texto, vemos los problemas actuales como desafíos que se abren hoy para la educación de adultos.