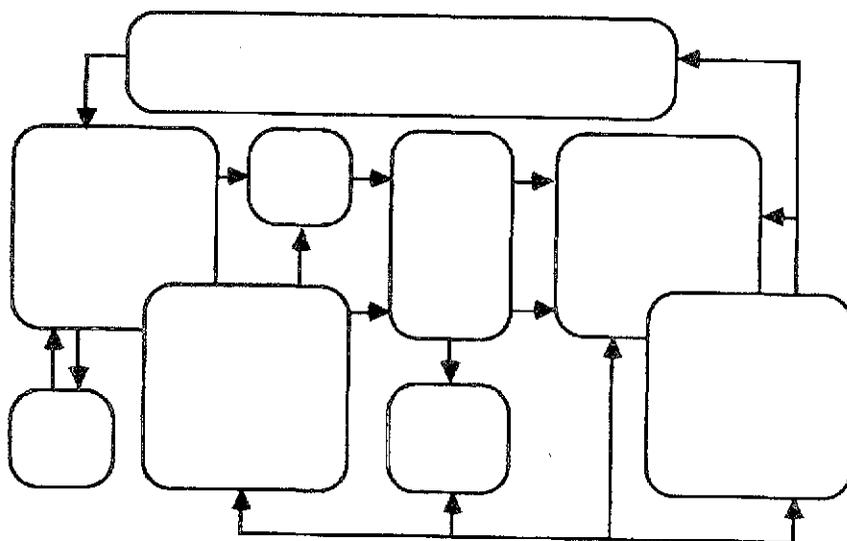




ORGANIZACION PANAMERICANA DE LA SALUD
PROGRAMA DE DESARROLLO DE
RECURSOS HUMANOS



Educación Permanente de Personal de Salud en la Región de las Américas



Fascículo VII: BIBLIOGRAFIA BASICA

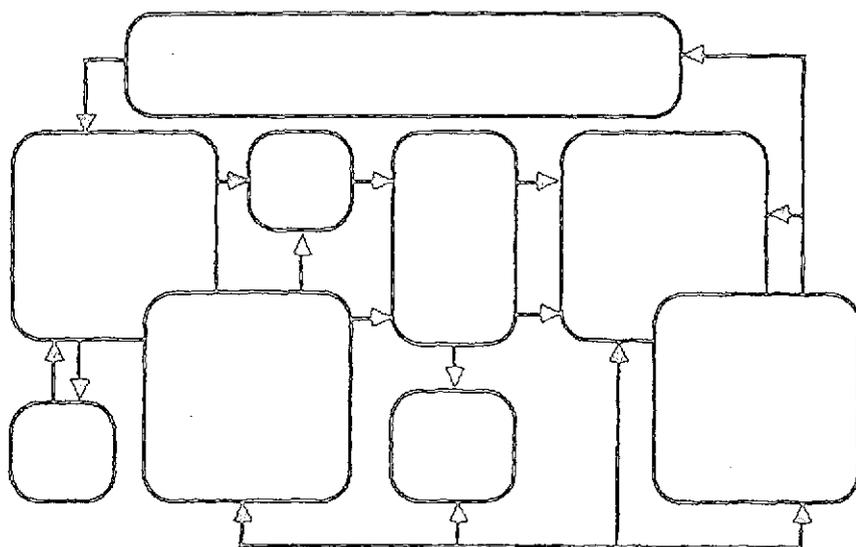
Serie Desarrollo de Recursos Humanos, No. 84



ORGANIZACION PANAMERICANA DE LA SALUD
PROGRAMA DE DESARROLLO DE
RECURSOS HUMANOS



Educación Permanente de Personal de Salud en la Región de las Américas

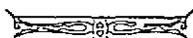


Fascículo VII: BIBLIOGRAFIA BASICA

Serie Desarrollo de Recursos Humanos, No. 84

CONTENIDO

	<u>Página</u>
LAS PRINCIPALES PROPUESTAS PEDAGOGICAS EN AMERICA LATINA	1
FACTORES PEDAGOGICOS	29
SOBRE LA EDUCACION DE ADULTOS	43
APRENDIZAJE POR MEDIO DE LA SOLUCION DE PROBLEMAS	57
SUPERVISION Y EDUCACION CONTINUA	65
INVESTIGACION EDUCACIONAL EN SALUD	83
REFLEXIONES SOBRE INVESTIGACION PARTICIPATIVA EDUCACION POPULAR Y AUGESTION EDUCATIVA	109
LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA EN LA EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA. ALGUNOS PROBLEMAS RELEVANTES	129



LAS PRINCIPALES PROPUESTAS PEDAGOGICAS EN
AMERICA LATINA

Humberto Barquera

En: Investigación y evaluación
de experiencias de innovación
en educación de adultos. Cen-
tro de Estudios Educativos,
México, pp.13-49, 1982 (Mimeo)

MARCO DE REFERENCIA

Para fundamentar la manera de realizar este estudio, y esclarecer las ideas que lo orientan, empezaremos por un recorrido histórico de los principales momentos de la educación de adultos en los últimos años.

1. Las Principales Propuestas Pedagógicas

1.1 La Educación no formal de adultos en América Latina no es una invención reciente. Podemos encontrar ejemplos de ella en momentos tempranos de nuestra historia, como es el caso de la enseñanza artesanal que practicaban franciscanos y agustinos en Michoacán, bajo el signo de las utopías de Tomás Moro. También se registran los primeros intentos de alfabetización masiva en el siglo pasado, tanto en iglesias como en cuarteles del ejército.

Sin embargo, podemos situar en este siglo la preocupación y los esfuerzos más sistemáticos, sea a nivel teórico como práctico, de la educación no formal de adultos en América Latina. Cronológicamente, los primeros planteamientos aparecen en la década de los cuarenta, vinculados estrechamente a la situación internacional provocada por la Segunda Guerra Mundial. En una coyuntura caracterizada por la lucha y la definición de los espacios económicos y políticos entre los países participantes en la guerra, la educación de adultos aparece en América como un instrumento importante, básicamente por dos razones:

En primer lugar, y dentro del contexto internacional, la necesidad tanto de asegurar el suministro de materias primas, principalmente de alimentos, como de consolidar a los países latinoamericanos como la primera zona de influencia, obligaron a los Estados Unidos a promover programas de extensión agrícola para aumentar la producción en los países al sur de la frontera. Estos primeros programas de educación no formal, contextuados en políticas internacionales de cooperación tenía como objetivo, acelerar el desarrollo económico de la región para integrarla a la división internacional del trabajo, logrando de esta manera su dominación económica. Ellos abarcan un período que va desde 1935 hasta 1950 y se apoyaron en la importación, tanto de expertos como de técnicos norteamericanos en materia de producción agrícola,

extendiéndose por todos los países: Asociación Brasileña de Crédito y Ayuda Rural, Consejo de Bienestar Rural de Venezuela, Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas en Costa Rica (1942), etc. En México y en la República Dominicana se aprobaron en 1946 leyes que incluyeron la educación agrícola; en Bolivia, los programas de ayuda agrícola surgen en 1947; y, en 1953, se instalan en Colombia. (La Belle, 1980: pp.173-178).

En segundo lugar,--y dentro de los contextos nacionales--bajo la confianza de que el incremento en los niveles educativos determina un aumento en el nivel de desarrollo económico, los gobiernos latinoamericanos emprenden campañas masivas de alfabetización que cobran su mayor impulso en los cuarenta: Ecuador en 1942, República Dominicana en 1943, México en 1944, Honduras y Guatemala en 1945, Perú en 1946.

Sin embargo, la subyacente visión de la educación como panacea para todo tipo de trastornos y retrasos de las economías nacionales del área, se estrella contra los mínimos resultados de estas campañas fundadas en métodos mnemotécnicos aplicados autoritariamente. Por mencionar un ejemplo, en la campaña experimental que tuvo lugar en la ciudad de Guatemala, de los tres mil analfabetas que se inscribieron, quedaron unos trescientos al final del período de prueba de los cuales--según estimaciones optimistas--habían aprendido a leer solamente tres (La Belle, 1980: p.144).

1.2 Frente a los resultados de las campañas y en el marco de una creciente penetración de capitales transnacionales en los países del área, se produce la noción de Educación Fundamental, iniciada y difundida por la UNESCO a fines de la década de los cuarenta. Esta educación, que para ser creadora "debía ser responsable del progreso total del país" (La Belle, 1980: p.145), ya planteaba--a diferencia de la alfabetización masiva--que la formación económica, política y social de los adultos debía ser desarrollada a partir de sus actividades cotidianas y sus preocupaciones fundamentales. Así, a las tareas de alfabetización se sumaron, en una práctica paternalista y asistencialista, programas para el mejoramiento de la salud y para el desarrollo de habilidades para el trabajo y la vida familiar.

Esta educación, conocida como "campaña contra la ignorancia" tiene un ejemplo más clásico en el proyecto de Marbiel en Haití, que buscaba demostrar cómo "los métodos educativos pueden utilizarse efectivamente para elevar los niveles sociales y económicos de una comunidad subdesarrollada" (La Belle, 1980: p.146). El definitivo fracaso de este programa no impidió que se iniciaran nuevos proyectos igualmente fallidos, en otras partes de América Latina y el Caribe.

1.3 Sin embargo, es a partir de la década de los sesenta cuando ocurre un desarrollo más significativo de la EA. No sólo empiezan a multiplicar las propuestas, los programas y las investigaciones, sino es entonces cuando la EA comienza a clarificarse y a utilizarse como un instrumento social con intencionalidades distintas. No sólo se va a modificar el modo de practicar la educación sino la forma de interpretarla, en la medida en que se transforman y se diversifican sus usos sociales. En pocas palabras, se esclarece en la práctica misma como un instrumento netamente ideológico.

Volteando brevemente hacia el contexto en que esta diversificación ocurre, observamos que mientras en el ámbito internacional se solidifican los grandes bloques geopolíticos y la economía se moviliza con los desarrollos tecnológicos, América Latina entra en la década de los sesenta en una fase crítica. El modelo de desarrollo parecía llegar a un punto de agotamiento. La mayoría de las economías nacionales experimentaban un descenso en las tareas de crecimiento con respecto a la década anterior. La industrialización, fundada en el sacrificio sistemático del campo, en la contención salarial y en la política de puerta abierta a la inversión extranjera, había acumulado en grandes magnitudes la desatención y despoblamiento del campo y los cinturones de miseria alrededor de las metrópolis. Las clases medias resentían, junto con el proletariado y subproletariado urbano y rural, la deformación de la economía orientada a la producción de bienes suntuarios y para exportación, en el marco de la crisis económica y de la dinámica misma del modelo de desarrollo. En conjunto, la crisis económica se articulaba con una tensa situación política.

En este contexto se van a producir las nuevas fórmulas educativas para adultos. La primera de ellas es cono-

cida como "Desarrollo de la Comunidad" y está firmemente anclada en la denominada "alianza para el progreso", que busca ampliar su espacio en el marco de la crisis. A nivel de las agencias educativas, esta nueva fórmula pedagógica, que respondía a la teoría neoliberal del capital humano, fué adoptada en 1957 por la UNESCO y se explicitó como un cambio de estrategia caracterizado por el abandono de los programas educativos per se, para adoptar un enfoque más amplio de la acción social (La Belle, 1980: p.147). Este desplazamiento estratégico aparece ya nítidamente en la Conferencia de Montreal (1960), en donde la EA dejó de pensarse como una educación compensatoria para abarcar "todas las posibilidades organizadas de educación a cualquier nivel, fueran cuales fueran sus motivos y finalidades" (Sáenz, 1980: p.5).

Bajo esta nueva óptica, diferentes organismos internacionales crean y financian centros de capacitación, orientados hacia la educación para el desarrollo de la comunidad. Esta, a nivel del discurso teórico, plantea como objetivo el "lograr el progreso social y económico de las comunidades a través de la participación voluntaria y activa de sus miembros, bajo la hipótesis de que el cambio de valores, actitudes, etc., en el nivel individual, logrado por la acción pedagógica, provocaría un desarrollo continuo y permanente en la comunidad (La Belle, 1980: p.146).

Sin embargo, al nivel de las práctica efectivas, como en el caso de los programas de extensión agrícola implementados en las décadas anteriores, el patrón constante de esta modalidad educativa fué la importación de expertos extranjeros que, combinando técnicas pedagógicas formales y no formales, buscaban transmitir verticalmente un determinado tipo de información y capacitación, estimadas exógenamente como necesarias.

Subyace a esta teoría y práctica pedagógica una determinada ideología que afecta, tanto la identificación de las transformaciones requeridas, como los métodos para conseguirlas. En la medida que se parte de un paradigma funcionalista y de la premisa asociada de que todo problema puede ser resuelto al interior del modelo capitalista, vía de un mayor desarrollo, una mayor integración o una mayor modernización, la comunidad y las transformaciones pensadas como necesarias son abordadas de una forma mecánica y

segmentada. Se trata así, de actuar sobre campos particulares como la producción agrícola, el mejoramiento de la habitación, la educación básica, etc. Y aún cuando se aborden en forma simultánea, las acciones no se articulan entre sí sino que se realizan aisladamente. Así, en conjunto, no sólo no se logran los objetivos planteados por estos programas sino que, en general, tienen como resultante objetiva una mayor división de la comunidad ya que, además de que la estrategia de acciones focalizadas se funda en una capacitación segmentada de la población (Barreiro, 1978: p.72), beneficia únicamente a los grupos ya favorecidos, agudizando las distancias sociales.

1.4 Al final de la década comenzaron a establecerse programas de reemplazo bajo el nombre de Educación Funcional. En esta nueva propuesta se maneja explícitamente un cambio en la ponderación del rol de la EA. Ya no es planteada como un fin, sino como el punto de partida de un proyecto más vasto de intervención socioeconómica (Silva, 1972: p.45). Y, aunque se conserva la hipótesis de que "el desarrollo económico pasa por la alfabetización"(1), simultáneamente se plantea que sin un mínimo de implantación industrial, la lucha contra el analfabetismo es inútil" (Silva, 1972: p.48).

En este sentido, la educación funcional aparece clara y manifiestamente como una adecuación del modelo de educación de adultos a las necesidades de las economías en expansión. La UNESCO declaraba en 1972 que el objetivo de la alfabetización funcional estaba determinado por la "urgencia" de movilizar, formar y educar la mano de obra aún subutilizada, para volverla más productiva, más útil a ella misma y a la sociedad" (Silva, 1972: p.57).

(1) La alfabetización es la acción privilegiada de la educación funcional. De hecho, en el Congreso Mundial de Teherán (1965) se señalan como tarea prioritaria la eliminación del analfabetismo, ya que la alfabetización puede constituir un verdadero "fermento de desarrollo económico" (Cfr. Sáenz, 1980: p.7).

Desde esta identificación explícita del objetivo pedagógico y el objetivo económico de modernización, y con base en la nueva ponderación del binomio educación-desarrollo, se da una "marcada preferencia por las comunidades rurales y en particular por aquéllas vinculadas a la implementación de programas económicos inscritos en planes de desarrollo" (Chaparro, 1979; p.167).

Por otra parte, hay un mayor esclarecimiento con respecto a los sujetos de la acción pedagógica. Ya no se trata de los "adultos" en general; se trata de esa población económicamente activa "subutilizada" de los países del Tercer Mundo. Y paralelo a este esclarecimiento, hay otro a nivel de la metodología educativa.

Partiendo de la necesidad de una metodología funcional a los objetivos de desarrollo económico y a los intereses y quehaceres de los adultos, se plantean las siguientes exigencias: a) un sondeo para captar el lenguaje, la mentalidad y los problemas de la comunidad, que determinarían el contenido técnico y profesional a transmitir; b) fijar las etapas de la acción educativa en función de los ciclos económicos; c) elaborar materiales pedagógicos específicos para cada comunidad; d) trabajar con instructores locales para dar mayor confianza y asegurar así una mejor asimilación de las nuevas técnicas de trabajo. Y como regla de la metodología del aprendizaje se formulan tres planteamientos básicos: 1) utilización de un método inductivo de adquisición de conocimientos de los educandos, a partir del reconocimiento de las experiencias e instituciones propias de los sujetos; 2) consigna del "aprender-haciendo"; 3) recomendación de la utilización de una variedad de métodos y técnicas.

Sin embargo, en la práctica estos planteamientos y objetivos no fueron efectivamente utilizados, ni alcanzados. El Plan Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA), concreción más importante de la Educación Funcional, es una clara demostración de esto. Financiado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y con la orientación técnica y ayuda financiera de la UNESCO, se inició en 1966 en cincuenta

países del Tercer Mundo(2). Plantea como su objetivo fundamental "ensayar y aportar la prueba de las ventajas que ofrece la alfabetización desde el punto de vista económico y social... y en general, estudiar las relaciones recíprocas que existen o pueden establecerse o realizarse entre la alfabetización--en particular la de la población activa--y el desarrollo (UNESCO, 1977: p.9).

Pero este objetivo general con frecuencia fué sesgado por los intereses de los gobiernos nacionales. Cada país asignó funciones y modalidades específicas a la alfabetización; por ejemplo, la difusión de la ideología y del lenguaje oficiales, el alivio de presiones políticas, etc. (UNESCO, 1977: pp.129-130). Por otro lado, en general los planteamientos metodológicos se quedaron en meros planteamientos; siendo frecuente la utilización de pre-pedagogías y métodos escolares para la solución de problemas no planteados ni discutidos por las comunidades mismas, sino seleccionados por los agentes externos en función del objetivo del aumento de la productividad. Así, en última instancia, la alfabetización funcional con frecuencia se redujo a la transmisión de un saber técnico extraño a la comunidad, y en la que los métodos activos propuestos dieron lugar, en la práctica, a la eterna pedagogía paternalista y autoritaria, a la superioridad del enseñante, portador de los conocimientos universalmente válidos, sobre el analfabeta subdesarrollado (Silva, 1972: pp.96-97).

Y, respecto al logro de los objetivos, la UNESCO, en la evaluación que realizó sobre el PEMA, concluye: "Un número reducido de todos los cambios socioeconómicos propugnados en los diversos programas fueron adoptados efectivamente por los participantes. Y, estos cambios, en conjunto, fueron los que a juicio de los participantes producían algún beneficio personal inmediato y requerían pocos gastos en tiempo y recursos" (UNESCO, 1977: pp.201-202).

(2) En América Latina, con el apoyo del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), trece países participaron en el programa: Bolivia, Chile, Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

Por último,--como un elemento iluminador de la intencionalidad y efectos reales de esta acción pedagógica--, recordemos los criterios de la "clientela" óptima que manejaban los planificadores y evaluadores de los programas del PEMA. Para ello, "un participante obtenía buenos resultados, cuando: a) buscaba activamente información que pudiera ayudarle a resolver problemas, principalmente personales, planteados generalmente desde una perspectiva vocacional; b) prefería esa actividad en organizaciones formales de la comunidad; c) se aprovechaba de sus nuevos conocimientos de lectura, escritura y aritmética para abrir una cuenta corriente bancaria o una cuenta de ahorros (sic); aspiraba a tener pocos hijos a cambio de la perspectiva de un nivel de vida material más elevado" (UNESCO, 1977: p.197). Es decir, la "clientela óptima" de esta acción educativa--como en el caso del "desarrollo de la comunidad"--no es otra que aquella población minoritaria en situación de privilegio con respecto a la mayoría (¿Quiénes en una comunidad campesina tienen ingresos excedentes como para permitir el ahorro?), y que está más identificada y socializada con los valores y racionalidad capitalista.

Más, de un modo podría plantearse que estas intervenciones pedagógicas realizan "naturalmente" una selección de manera similar al sistema formal. Los "buenos resultados" se asocian a las posiciones sociales menos desfavorecidas y a los contenidos y orientaciones ideológicas más coherentes con las de los diseñadores y agentes de las acciones pedagógicas(3).

(3) Este hecho ha sido señalado ya por varios autores, y como característica de la educación no formal en general. Schmelkes, por ejemplo, apunta que "el campesino minifundista de subsistencia e infrasubsistencia y el jornalero agrícola, se encuentran siempre en desventaja respecto a sus logros educativos en relación a otros campesinos de su comunidad o zona que se encuentran en mejor posición económica. Los efectos de la educación destinada a campesinos, sea ésta formal o no formal, parecen siempre operar en forma selectiva (Schmelkes, 1980: p.24).

Recapitulando, es indudable que detrás de esta fórmula y acción pedagógica y, en última instancia, en todas las propuestas precedentes, subyace en definitiva la mitología dominante de la sociedad, del cambio, de la educación. Portadoras manifiestas de la modernización como respuesta privilegiada a una problemática identificada como subdesarrollo en lo económico y como irracionalidad en lo cultural, todas ellas--con un menor o mayor grado de eficacia y desarrollo--orientan la intervención pedagógica hacia la modificación de los valores y hábitos tradicionales--léase irracionales--de los individuos (no apelan a las comunidades en su conjunto), y a su sustitución por normas y conductas coherentes con la racionalidad económica del capitalismo. Esta operación está lógicamente anclada en la asunción de esa doble proposición inscrita en el binomio educación-cambio: la educación es la palanca del desarrollo y el instrumento privilegiado del ascenso socioeconómico individual.

Retengamos, antes de pasar a la siguiente fórmula de educación de adultos, junto con el problema de la selectividad, dos cuestiones interrelacionadas:

- 1) A pesar de que en definitiva ha habido una importante evolución hacia una mayor racionalidad(4) de estas prácticas pedagógicas, fundadas en un mismo marco ideológico global, no parece haberse dado un correlativo incremento en el logro de las finalidades perseguidas.
- 2) Esta mayor racionalidad se sitúa sobre todo en el desarrollo de metodologías educativas más eficaces: entonces, ¿cuál es el peso real de éstas en el logro o fracaso de los objetivos?

(4) Considérese, por ejemplo, en comparación con la aplicación más difusa de las otras fórmulas pedagógicas, que la alfabetización funcional "desde el punto de vista de la metodología pedagógica pretende 'crear, experimentar y evaluar un material simple, económico y eficaz' y utilizarlo sobre medida' y 'de manera controlada' como en los experimentos químicos de laboratorio (Silva, 1972: p.57).

1.5 Volviendo ahora al seguimiento histórico:

También a principios de la década de los sesenta, pero articulada en una ideología de signo contrario, surge una nueva propuesta y práctica educativa: la Educación Popular. A diferencia de todas las fórmulas anteriores, que son diseñadas y propagadas por la UNESCO, ésta tiene como lugar de origen a Latinoamérica. En contraposición con aquéllas, que se fundan en la visión dominante de la sociedad y en la reducción del cambio a procesos correctivos de disfuncionalidades parciales, la educación popular tiene como soporte fundamental precisamente la crítica al orden capitalista, a las concepciones y prácticas educativas dominantes y, por tanto, a esa noción de cambio. Así, si las propuestas de la UNESCO tienen como punto de partida y justificación de la intervención educativa el retraso económico, técnico y cultural de los países latinoamericanos, y como "sujeto" al adulto genérico, al analfabeta o a la población económicamente activa, la educación popular, por el contrario, plantea como problema fundamental la dominación, y como tarea, la concientización de los oprimidos para la transformación de la sociedad.

Sin embargo, si este planteamiento general de la educación popular da cuenta de su particularidad con respecto a las otras propuestas y prácticas de educación de adultos, deja fuera las tendencias específicas que identifican grupos y momentos distintos de la educación popular en América Latina. Ciertamente que en todos los casos y modalidades es producida como un "modo de oposición a las técnicas sociales instituidas para el pueblo por los grupos dominantes. En veces, se opone a la educación (opresora, alienada, bancaria) y, en otras, a una "política de opresión". Pero siempre se presenta como un factor de acción social, "no siempre explícito, justamente porque plantea que se pueden crear situaciones pedagógicas capaces de contribuir en la modificación de la conciencia de los representantes de la clase oprimida (Barreiro, 1978: pp.91-121).

Y, sin embargo, más allá de este sustrato común en el espacio de la educación popular(5), se instalan y produ-

(5) En adelante, EP.

cen diferentes interpretaciones de la conciencia popular y del proceso de concientización, de la sociedad y de las transformaciones requeridas y perseguidas, del sujeto de la acción educativa y--en particular--de la estrategia misma de la EP. Esta diversidad de la teoría y de la práctica concretas, se verifican incluso en Freire, en quien la EP tiene su primer formulador y agente. Así, por ejemplo, si en sus planteamientos iniciales es un pensador netamente democrático-liberal con un definitivo cuño cristiano, para radicalizarse en sus recientes reflexiones y producciones, instrumentándolas más claramente con el arsenal teórico-metodológico del materialismo histórico (Torres, 1980: p.5). Esto, el hecho tan frecuentemente señalado de que en América Latina "hoy se puede estar con o contra Freire, pero no sin Freire", y su impacto definitivo en las prácticas educativas de grupos y países de Latinoamérica, hacen razonable el partir de él, de sus planteamientos, para esclarecer la teoría y la práctica de la EP.

Hay, en primer lugar, en la pedagogía Freiriana, una negociación clara de esa ocupación pregonada y asumida por el discurso dominante de que la educación provoca el cambio. En particular, hay una crítica a la teoría neoliberal del capital humano promovida en la estrategia de la "alianza para el progreso". Asumir esta última postura, es para Freire ser un educador para la domesticación y contribuir a la permanencia de la estructura de opresión. Se trata, por el contrario, de asumir una "educación liberadora" fundada en una relación horizontal-dialógica entre los agentes y sujetos educativos; una acción cultural, "que sea capaz de permitir que la conciencia oprimida extroyecte la conciencia opresora que en ella habita" (Freire, 1969: p.18), apuntalando así el proceso de transformación del orden social.

Ahora bien, aunque la noción de opresión y de oprimido está decantada de la consideración de una sociedad dividida en clases, cuyo componente típico es la dominación, hay en Freire, y más acentuadamente en sus primeros planteamientos, el pensamiento de las relaciones sociales en términos estrictamente culturales. Exterminar "la cultura del silencio" de los sectores populares que la dominación les ha impuesto, para así lograr participación popular, es específicamente el objetivo de la acción educativa. Esto será conceptualizado inicialmente--y a partir de una tipo-

logía formal-genérica de correspondencias entre tipos de sociedad y modos de conciencia--como el pasaje hacia una "conciencia transitivo-crítica". Posteriormente, y desde una mayor recuperación del concepto de estructura de clases, como el tránsito de una conciencia oprimida a una conciencia de la opresión.

Esta óptica "culturalista" lleva aparejada una importante ausencia en el discurso Freiriano; aunque se distinguen dos momentos complementarios y necesarios: la concientización y el compromiso con la praxis (concreción del "inédito viable"), de hecho el segundo momento no tiene una real elaboración. Como ha sido frecuentemente señalado, además de una vaguedad conceptual general del discurso de Freire, "falta un marco de análisis político y social más amplio... categorías que ayuden a ponderar la fuerza del antagonismo entre opresores y oprimidos en relación a las diversas situaciones, para orientarse acerca del tipo de acción a realizar oportunamente (instrumento de análisis de fuerza) (Torres, 1980: p.17).

Con respecto a esta fundamental ausencia--y que nos desplaza al terreno de las implementaciones--, cabría retener como un posible elemento explicativo, la coyuntura específica en la que se insertan sus primeras prácticas. En definitiva, como señala (Silva, 1972: pp.74-75), hay una concentración de intereses y condiciones que hacen posible la práctica de esta educación que pretende la transformación de la situación social. Por un lado, no representa un trabajo aislado sino que se inscribe en el contexto de un amplio programa de formación de los adultos campesinos que emprendían Universidad, Iglesia y Movimiento de Educación de Base (MEB). Por otro lado, el noroeste de Brasil, llamado "triángulo de la misera", desde la década de los cincuenta era el campo de un programa de desarrollo industrial. Además--y esto es fundamental--las "ligas campesinas" desplegaban ya una importante acción política en la región. Esto, y la apertura y dinamismo que se daban en el gobierno de esa época, estructuraron un amplio espacio en el que el trabajo de Freire pudo instalarse y desarrollarse eficazmente. En pocas palabras, su práctica pedagógico-política se inscribe en una coyuntura que no sólo la permite sino que la canaliza, la potencia. Su eficacia no es producto de un análisis de la situación, de las correlaciones de fuerza, de una lectura táctica de la coyuntura, sino producto de ésta.

Sin embargo, por así decirlo, no se trata de una coyuntura que se da con frecuencia y en condiciones similares; por ende, la propuesta de Freire, aplicada en condiciones diferentes, necesariamente tiene una eficacia específica muy distinta. De hecho, en el contexto de ausencia de este marco político más amplio, la carencia de instrumentos de análisis de situación en la práctica concreta, ha tendido a traducirse en una "pedagogismo" ingenuo que se funda en la idea de que "basta transformar a las personas (concientizar) por la educación para que ellas se conviertan fatalmente en factor decisivo de la transformación de estructuras sociales opresoras" (Barreiro, 1980: pp.28-29). Y, como señala Torres: "La postulación de Freire en América Latina, ha caído frecuentemente en un discurso liberador que nos pregunta por los medios efectivos de la liberación. Gran parte de esta responsabilidad radica en muchos grupos que, movidos por un imperativo ético, han caído en un voluntarismo político, desarrollando experiencias de educación política al margen de organizaciones políticas mayores que podrían darle una cobertura más apropiada. Los costos han sido demasiado altos en términos humanos y organizacionales como para omitir un análisis crítico de esas experiencias (Torres, 1980: p.19).

Ahora bien, si es cierto que la propuesta de Freire no ha producido las mismas resultantes en condiciones sociopolíticas distintas, y que con frecuencia al practicarse con un ingenuo voluntarismo político, no sólo no ha logrado los objetivos políticos pretendidos sino que ha conducido a resultantes opuestas; también es cierto que bajo el signo de Freire, y en concreto del método psico-social, se realizan intervenciones sociales distintas. De ser una propuesta pedagógico-política, con frecuencia se ha reducido a una intervención meramente pedagógica en sentido estricto, es decir, a un método de alfabetización e incluso, en esta mutación, se ha transformado en una intervención política de signo contrario al planteado en la propuesta Freiriana.

La aplicación eficaz del método de alfabetización en el Norte de Brasil, provocó--en el contexto de un 80% de analfabetismo en el país--su puesta en práctica a escala nacional.

En Chile, con el concurso decisivo de intelectuales y militantes, se comenzó la experiencia con su intencionalidad política original en el marco de una coyuntura catalizadora; sin embargo, al ser incorporado oficialmente el método psicosocial, como instrumento de alfabetización, se le despojó de su sentido político. De igual manera empezó a ser incorporado en distintos países del área, como Perú, México, Guatemala, importado muchas veces por "técnicos" sudamericanos.

Así, en resumen, la propuesta Freiriana en la práctica misma se desdobra para tener usos sociales distintos, en la medida en que es instrumento de grupos e instancias con intereses concretos de poder diferentes (Estados, Inglesias, Partidos de izquierda, etc.).

Por último, es importante señalar que, dentro de la auténtica EP, es decir, de aquella que se define explícitamente como un instrumento al servicio de la organización y de la lucha de las clases dominadas, se han producido desarrollos significativos. No sólo han sido elaboradas nuevas metodologías, como son el Lenguaje Total y la Investigación Participativa; sino que empiezan a reformularse teórica y prácticamente el rol y la organización del proceso productivo, tendiendo a la sustitución de la educación para la acción social (círculos de alfabetizadores, grupos de conscientización, etc.) por acciones sociales que educan (organizaciones para la producción, movilizaciones políticas, etc.) (Aguilar, 1980: pp.5-7). Y, en conjunto, se empieza a desarrollar ese nivel táctico-estratégico, a elaborar y utilizar instrumentos de análisis de situaciones, que permitan a la educación jugar un papel interviniente, ya que no determinante, en el proceso de transformación del orden social.

1.6 Finalmente, encontramos una última propuesta en el campo de la EA: la Educación Permanente, que nuevamente tiene como lugar de emergencia a los países desarrollados, concretamente Europa Occidental. Esta propuesta--que de hecho en Latinoamérica permanece aún como "mera propuesta" y con una práctica incipiente--, en la Conferencia General de la UNESCO reunida en París (1966), se consideró como un sector prioritario del programa de organización de los años siguientes. Además, en la Tercera Conferencia de Educación de Adultos, celebrada en Tokio (1972), se planteó la educa-

ción permanente como el marco de ubicación y determinación de la EA en general, convirtiéndose desde entonces en la línea dominante del debate pedagógico internacional.

Cierto que el término "Educación Permanente" se registra en Gran Bretaña en 1919. Sin embargo, es completamente reelaborado, traduciéndose en una forma de respuesta a las crisis y problemas del neo-capitalismo de los países desarrollados. Estos problemas, para los ideólogos de la educación permanente así como para aquéllos cuyo campo no es específicamente pedagógico, tienen un modo y causa fundamental: la velocidad de los cambios que ocurren en todos los niveles (social, económico, cultural) provocados por el ritmo cada vez más intenso que adquieren los cambios tecnológicos en la producción, y que afectan particularmente a la PEA, a los adultos. Desde esta óptica básica, identifican un grupo particular de problemas asociados como marco de definición y determinación de la educación permanente. Siguiendo fundamentalmente a Furter (Furter, 1968: pp.6-10), estos problemas se definen de la siguiente manera:

- 1) Explosión del Saber o aumento de los conocimientos que se estiman necesarios para una actividad. Pese a que se verifica una expansión de los curriculums y estudios, ésta no logra captar a todos los demandantes potenciales, quedando un gran número de adultos sin poder adquirir los conocimientos requeridos a los distintos niveles.
- 2) Obsolescencia del Saber. Los veloces cambios que se producen a todos los niveles y en particular en la producción, vuelven con frecuencia obsoletos los conocimientos adquiridos en la escuela. Esto apunta a la exigencia de un "reciclaje" o "puesta al día" de los conocimientos.
- 3) Cambios en la estructura del empleo y en la distribución de los profesionales que acontecen en una misma generación. La formación no es suficiente para realizar estas "conversiones" profesionales.
- 4) Discrepancias entre el nivel de aspiraciones educacionales y la capacidad del sistema actual para satisfacerlas. Es decir, a pesar de la democratización

de la escuela, persiste un gran rezago, aún en los niveles elementales, mismo que la escuela no es capaz de solucionar y que afecta fundamentalmente a los sectores populares.

- 5) Extensión del tiempo libre. El desarrollo tecnológico y económico también ha producido un mayor tiempo libre que el adulto podría aprovechar para su desarrollo personal.
- 6) Participación creciente de las poblaciones en el desarrollo. Las técnicas de planificación para lograr una mayor eficiencia han requerido de una apertura del canal de comunicación entre los que toman decisiones, los implementadores y las poblaciones involucradas en el proceso.
- 7) Necesidad de programas de integración cultural. Los cambios que provoca el desarrollo diversifican la sociedad, produciendo desequilibrios, conflictos y rupturas. Por esto, junto con los programas de movilización, se requieren programas de integración cultural, fundamentalmente entre la población joven y adulta.

Desde esta definición de la problemática y de las líneas de solución, se articula la de la educación permanente que adquiere las siguientes condiciones y rasgos básicos (Furter, 1968: pp.11-23; Chaparro, 1978: p.168; Pereira, 1977: pp.13-17).

- 1) Continuidad. En la medida que la educación no es un "bien" sino un proceso, la acción pedagógica de la educación permanente debe crear las condiciones para que todos los hombres puedan materializar su posibilidad de ser educados en el transcurso de su vida, autoformándose y capacitándose en forma continua para ser agentes del desarrollo.
- 2) Replanteamiento del papel de los agentes y agencias educativas. Se reconocen como agencias educativas, y a un mismo nivel de importancia, a todas las instituciones, grupos y unidades de servicio. La escuela y el maestro se convierten en uno de tantos agentes y agencias de la educación de adultos, sin

adquirir la exclusividad de su organización, planificación ni ejecución.

- 3) Vinculación a los procesos de desarrollo. Se considera a la educación como uno de sus instrumentos y, al hombre, como agente dinámico y generador del mismo. Esto implica también, que la educación permanente "debe aproximarse a la vida", tomando en cuenta al adulto dentro del campo socio-profesional, socio-político y socio-cultural.
- 4) Reactivación cultural. Deben recuperarse los contenidos y valores de las distintas manifestaciones de la creatividad popular, y también utilizarse todos los medios modernos de comunicación para hacer llegar a todos los adultos, bienes y elementos culturales para su continua formación.

Detrás de toda esta utopía de repartir y recrear el saber de todos los grupos sociales a lo largo de la historia, subyace la misma idea y proyecto de modernización, pero "modernizado". Esto no destierra ni la vieja ecuación educación-cambio, ni el mito del neo-capitalismo de los años cincuenta de que, una vez resueltos los problemas de la funcionalidad del sistema, se logra mecánicamente resolver los de justicia social.

Además, se identifican los problemas de la sociedad, no como contradicciones del sistema capitalista sino, en última instancia, como desfases y disfuncionalidades corregibles; como señala Samek: "tales propuestas, en realidad se limitan a proponer una adecuación de las estructuras escolares y en crisis, a la exigencias objetivas de la sociedad tal cual es" (Samek, 1978: p.106).

Así, a pesar de las manifiestas intenciones verbales de abrir el saber y lograr eliminar distancias entre el trabajador manual y el trabajador intelectual, la educación permanente corre el riesgo de en la realidad--además de funcionar como una válvula de seguridad y como una forma de selección--quedar reducida a: "contener los gastos públicos para la educación, provocando una disminución en la demanda, en cuanto se quita el valor legal a los títulos y en cuanto se la orienta a canales educativos alternativos; y volver más funcionales las exigencias de la organización

capitalista del trabajo, los contenidos técnicos profesionales de la instrucción (formación polivalente de base, desarrollo de la capacidad adaptativa, reciclaje profesional) ignorando el cuestionamiento de su racionalidad y objetividad" (Samek, 1978: p.110).

Sin embargo, esta prospectiva crítica, enunciada desde los mismos países donde la educación permanente surge y tiene ya implementaciones importantes, paradójicamente no parece ser compartida por autores latinoamericanos que simpatizan con la educación popular. Silva, por ejemplo, señala que la educación permanente parece responder a las exigencias de educación en América Latina... si la educación tradicional se dirige a jóvenes de clase privilegiada, la educación permanente apela a los agentes de la transformación social, el proletariado y subproletariado urbano y rural" (Silva, 1972: pp.24-25). Chaparro también considera que que, "aunque todavía no ofrece resultados suficientes de experiencias aplicadas, encierra una perspectiva de posibilidades interesantes" (Chaparro, 1969: p.169).

De hecho cabría señalar, como un apoyo significativo a estas posiciones, que en Cuba se ha dado un vasto y eficaz movimiento hacia la educación permanente.

Finalmente--a falta de resultados objetivos de la puesta en práctica de esta propuesta pedagógica--, cabría señalar lo siguiente:

Por un lado, y como el mismo Samek señala, sería erróneo refutar en bloque los proyectos de la educación permanente. Además de la validez de los estudios específicos concernientes a las ciencias del aprendizaje y a la aplicación de tecnologías educativas, también los esquemas generales de la combinación y alternancia de estudio y trabajo, la valorización de las experiencias laborales para la instrucción, etc., no son refutables" (Samek, 1978: p.113). Por otro, es importante recordar que no es en el nivel del discurso mismo donde la ideología muestra su signo, sino en el terreno de la práctica. En el modo concreto como estos proyectos se relacionen con los procesos de intervención y evolución de la sociedad se esclarecerán las posibilidades y funciones objetivas de la educación permanente, que puedan ser las mismas en todos los casos.

1.7 Cabe señalar dos últimas cosas

- a) Si bien la secuencia de propuestas pedagógicas que hemos recorrido enmarcan la práctica de la educación de adultos en nuestro continente durante los últimos años, la realización concreta de esta práctica parece diferir notablemente de caso a caso, y mezclar, en un sinnúmero de casos, elementos de diversas corrientes, por supuesto con suerte muy variada. Por otra parte, y en el aspecto instrumental, la variedad es aún más grande, y hasta cierta medida, independiente de la tendencia en que un proyecto concreto pueda ubicarse. Piénsese, por ejemplo, en muy diferentes posiciones que han adoptado las radioescuelas, o en la diversidad de "métodos" de alfabetización que se nos han propuesto dentro de una misma tendencia.

- b) Queda claro además que, al menos los grandes programas, han llevado al fracaso, bien por un deficiente planteo o bien por su insuficiencia frente al tamaño de los problemas. No obstante, el optimismo "ideológico" parece no aprender de los errores del pasado: siempre parece haber manera de reasumir la crisis con una nueva panacea fabricada muy lejos del lugar de los hechos y adornada generalmente con tergiversaciones de los conceptos de la oposición crítica. En esto es muy ilustrativo el texto de Faure (Faure, 1972).

Pero, por otro lado, tanto la manera de proceder como las realizaciones de grupos específicos, oficiales o privados, que se han resistido a abandonar la batalla, no pueden agruparse sin más dentro de las corrientes generales. A fuerza de buscar modificaciones de los planteos existentes, operacionalizaciones más adecuadas, o nuevas ideas teóricas y prácticas, han formado una corriente, poco definida y de signo bastante ambiguo, que se empeña a nivel concreto en conseguir la educación de adultos. Con cuánto acierto y en qué términos precisos, no es posible decirlo, y obviamente es la motivación central de este estudio.

2. Consideraciones Teóricas

El breve recorrido histórico que acabamos de hacer, nos orienta para buscar algunos puntos de partida conceptuales que sirvan de base a nuestro trabajo.

2.1 Parece claro que detrás de todos los intentos de atender a la educación de adultos, siempre existieron intereses y tendencias de tipo económico y político, con su consecuente manera de concebir las cosas, y de señalar las metas de la acción educativa.

Naturalmente, esto no es nuevo: uno de los logros importantes de la teoría educativa es haber esclarecido el carácter esencialmente social de toda acción educativa, y la forma en que ésta depende de los intereses de clase que la apoyan, a partir de su particular concepción de los procesos sociales y de los objetivos comunes por alcanzar.

En nuestro caso concreto, eso aparece más nítidamente en la oposición entre los planteos de una corriente estructural-funcionalista, que casualmente tiene el apoyo de la mayoría de los gobiernos y de los organismos internacionales, y los de una corriente popular que se centra en la lucha contra la opresión. Aunque en el seno de ambas perspectivas existe una diversidad e incluso divergencia bastante grandes y aunque estas perspectivas a veces se mezclan en la práctica de grupos particulares, de tal modo que esas dos corrientes sólo son una manera muy gruesa de describir las cosas, queda señalada, sin embargo, la necesidad de atender a este factor si se quiere entender una práctica educativa. En resumen, las metas del aprendizaje y sus contenidos, se norman fundamentalmente en el ámbito social, y esto es particularmente importante en EA, ligada frecuentemente a proyectos de desarrollo.

En nuestro caso eso implica preguntarnos por la perspectiva social, clara u oscura, de la que parte una experiencia educativa, y por la manera como ésta se ubica dentro de aquélla. Planteamos así un primer nivel de intelección que permite aquilatar lo que se pretende hacer socialmente, y la forma en que la educación debe contribuir a ello. Esto dará lugar a una interpretación más acertada de cada proyecto particular.

Ayudará también para dar cuenta de la discontinuidad y diversidad de la educación de adultos en tanto instrumento de intervención social, especialmente en el terreno no formal. Como determinante efectivo de las distintas y contradictorias intencionalidades, y de los estilos y medios de la acción pedagógica, la perspectiva social del que la emprende, y los intereses que detrás de ésta subyacen, parece un instrumento metodológico fundamental.

Aclarado este punto, sí es posible preguntarse por ideas pedagógicas propiamente dichas: ¿cómo se concibe que la gente aprende? ¿cuáles son las situaciones deseables para un aprendizaje acorde con las metas y significados que se han atribuido a la educación? ¿cómo se relacionan sus actores con ella?

2.2 Gobernados por una perspectiva social determinada, y un cierto enfoque pedagógico, los ensayos de educación informal tienen que decidir sobre sus objetivos propios y sus procedimientos. En un primer momento esto depende todavía de las perspectivas mencionadas en los párrafos anteriores, es decir, tanto social como educativamente se deben seleccionar y articular las metas específicas a las que se pretende llegar, y trazarse un camino hacia ellas a partir de la idea que se tiene del funcionamiento de los procesos sociales; a partir de lo que se considera importante o necesario, y a partir de lo que se piense que es el papel de la educación en todo ello. Como las mismas perspectivas sociales, este aspecto que podemos llamar estratégico, inevitablemente tendrá que ver con posiciones ideológicas y se elabora fundamentalmente a ese nivel.

2.3 Pero como nos enseña el camino recorrido hasta ahora en EA, entre los planteos sobre la práctica, con los objetivos que ésta pretende lograr, y la práctica misma, puede haber una distancia considerable; instrumentar correctamente una estrategia educativa y articular efectivamente con los propósitos sociales a los que responde, no es cosa que se dé con fluidez. Es un siguiente paso que puede o no corresponder efectivamente a lo que se planteaba; puede o no ser viable en términos concretos, y puede o no estar implementado con acierto o eficacia.

Es, pues, necesario distinguir un siguiente nivel donde se sitúen los esquemas reales de trabajo y las

maneras como éste es conducido. Situado en el contexto de los anteriores niveles, pueden juzgarse con claridad sus méritos y desventajas, tanto en términos de su adecuación a las ideas que lo guían, de las soluciones prácticas que aporta, como en términos de su efectividad. En este nivel también es en el que mejor aparecen en su forma concreta los obstáculos o los factores favorables, incluso los provenientes de los niveles anteriores, y en el que hacen más claros ciertos errores. A esta manera de concretar prácticamente las ideas y propósitos anteriores, le llamaremos "estrategia efectiva".

En términos prácticos, este aspecto de los proyectos de EA es el que más interesa, pero es también en el que se corren más riesgos, pues estudiarlo sólo en sí mismo, como frecuentemente se hace, le quita todo sentido. Lo útil o acertado que pueda tener, o los errores y obstáculos contra los que nos pueda prevenir, se quedan sin sustancia mientras no se establezca un "para qué" más amplio que la misma práctica del proyecto.

2.4 Por otra parte, de la manera de organizar y llevar a cabo las ideas y la estrategia propuesta saldrá a la luz lo verdaderamente significativo en el discurso teórico. Es decir, la práctica de un proyecto, al traducir operativamente las ideas y la estrategia que lo guían, revelará qué es lo que en realidad piensa social y pedagógicamente. A esto le llamaremos "ideología práctica".

Hablando del tipo de experiencias que queremos estudiar esto es muy importante, porque permite matizar el significado y valor de la experiencia, y permite avanzar hacia una mejor formulación de las teorías sociales (en cuanto aplicables a la práctica) y, sobre todo, de su parte estratégica. Permite especialmente juzgar si la práctica en cuestión es compatible con los planteos que la guían, o al menos con una versión modificada de ellos, o si sencillamente debe ser recomendada sólo para otros propósitos, incluso contradictorios con su idea original.

Aclaremos esto, y la importancia teórica de este concepto de ideología práctica con un ejemplo. Si alguien busca educar para la participación, no es lo mismo que su procedimiento consista en estructurar o instrumentar posibilidades de intervenir en decisiones que afectan a la co-

munidad en cuestión, que el limitarse a escuchar opiniones y luego dar una solución. En el primer caso, la iniciativa se deja al grupo mismo; en el segundo, se trata de una participación estructurada jerárquicamente.

Los efectos previsibles serán distintos, aunque el discurso teórico original pueda ser el mismo. Pero, sobre todo, las dos maneras de actuar revelan dos modos diferentes de pensar, cuya operacionalización puede ser muy efectiva en ambos casos, pero responde a conceptos diversos. De aquí puede surgir, entonces, un esfuerzo subsiguiente de matizar la teoría y propósitos que lleven a revisar la práctica. O puede surgir, al menos, una mayor claridad para saber en qué casos aplicar cada una de las diversas interpretaciones de participación; o, finalmente, puede llevar a precisar que sólo un modo de proceder se debe a circunstancias específicas que lo hacen el único o el mejor camino por el momento. Esto dará lugar a una evaluación de lo satisfactorio o no de esa aproximación para los propósitos perseguidos, y hará posibles mejores decisiones.

2.5 Pero lo que es un proyecto y sus posibilidades, y sobre todo lo que en él sucede, no se entiende completamente en términos de estas observaciones. Como cualquier otra acción educativa, y más todavía, debido a su carácter no formal, este tipo de EA depende muy ampliamente del contexto en que se inserta y de las circunstancias y personas que en él intervienen.

El escaso éxito que en general ha tenido la educación no formal para adultos en relación a los distintos objetivos explícitos en cada modalidad y forma concretas; la excepción que este fracaso encuentra en la educación popular practicada en el Noreste de Brasil y en Chile, explicable por las coyunturas específicas en las que se insertan, y en particular la definitiva excepción que ofrece la educación en Cuba y en Nicaragua; y la mera conceptualización de la educación como variable dependiente y en todo caso interviniente, implican la exigencia de la recuperación de las condiciones objetivas en las que se producen e insertan las distintas prácticas educativas. A partir de ellas, se podrán esclarecer las ideologías específicas, la distancia entre los objetivos planteados y los efectivamente implementados y alcanzados, y el significado social de las resultantes objetivas. Esto responde a una interro-

gante que, ante el fracaso frecuente de la educación no formal, se ha generalizado. En palabras de Guzmán (Guzmán, 1978: pp.254-255), "la interrogante es si los efectos tan limitados que ha tenido hasta ahora varios intentos de educación no formal, no se deberán a dos causas: una, que los programas no han entroncado con los caminos por donde fluyen los procesos educativos y sociales preexistentes en las comunidades; y otra, que no se hayan insertado efectivamente en el conjunto de estructuras económicas, situacionales, históricas y organizacionales, que coadyuven al logro de los objetivos que persiguen los programas de educación no formal".

Además, de la dilucidación de las condiciones objetivas en donde se insertan las experiencias de innovación de EA que investiguemos, aparece como un requisito esencial para determinar la probabilidad de trasplante y de éxito de sus esquemas a otros países y condiciones.

Vinculado a lo anterior, lo metodológico en sentido estricto, es decir, las concepciones, métodos y técnicas pedagógicas, aparecen como menos significativos en la determinación, tanto de la especificidad de las distintas prácticas, como de sus resultantes objetivas. Una misma metodología, inscrita en contextos diferentes o aplicada con distintas intencionalidades, puede producir resultados antagónicos. En este sentido, es fundamental recuperar lo metodológico en sentido amplio, es decir, como el conjunto de estrategias, organización y acciones que se diseñan y practican en contextos y por agentes determinados, para el logro de propósitos que no están definidos en primer lugar por los instrumentos que utilizan.

El contexto y la manera de armar una experiencia de EA serán también un factor importante por investigar, siguiendo los lineamientos expuestos en este apartado.

BIBLIOGRAFIA

1. AGUILAR, Rubén. Educación popular y cambio de estructuras. México, 1980.
2. BARREIRO, Julio. Educación popular y proceso de concientización. S. XXI. México, 1974, p.165.
3. CHAPARRO, Félix. El curriculum en la educación de adultos. En Programa Nacional de capacitación permanente para educadores de adultos, SEP. México, 1979.
4. FREIRE, Paulo. Concientización, teoría y práctica de la liberación. Bogotá, Dpto. de Educación del CELAM, 1972, p.107.
5. FURTER, P. y BUITRON, A. La educación permanente dentro de las perspectivas de desarrollo. Documento de trabajo del simposio sobre Educación Permanente y Desarrollo Nacional. Caracas, 1968. Mimeo.
6. LA BELLE, Thomas. Educación no formal y cambio social en América Latina. Nueva Visión. México, 1980.
7. PEREIRA, Manuel. Educación Permanente. En: "La Educación", Rev. Interamericana de Desarrollo Educativo, año XXI, OEA, pp.5-23, 1977.
8. SARUBI, Mario. Hacia la educación permanente. Rev. Interamericana de Desarrollo Educativo, Nos.75-76, año XXI, OEA, 1977.
9. SCHMELKES, Silvia. Evaluación de los efectos del uso de los medios masivos en la promoción urbana. CEE, Vol.VII, No.2. México, 1977.
10. SAENZ, Arturo. Educación para adultos y procesos educativos: aspectos críticos. México, 1980. Mimeo.
11. SAMEK LUDOVICI, Emilio. Derecho de los trabajadores al estudio, organización del trabajo e institución escolar. En: "Educación y Clase Obrera", Ed. Nueva Imagen, pp.103, 120, México, 1978.

12. SILVA, Alberto. L'école hors de l'école. L'éducation des masses. L'es aditions du Cerf, París, 1972.
13. TORRES, Carlos. Conciencia y Revolución, notas sobre la sociología de la educación de Paulo Freire. México, 1980. Mimeo.
14. UNESCO. Programa experimental mundial de alfabetización, evaluación crítica. UNESCO, 1977.

ALGUNOS FACTORES PEDAGOGICOS

Juan E. Dias Bordenave

En: La Transferencia de Tecnología Apropriadada al Pequeño Agricultor. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Vol.3 Nos.1-2, 1980, PRDE-OEA

FACTORES PEDAGOGICOS

Incluimos en esta categoría todos aquellos procesos que tienen que ver con la enseñanza-aprendizaje de las tecnologías que los pequeños agricultores consideran apropiadas para sus sistemas de producción, procesos que reciben nombres diversos tales como información agrícola, comunicación rural, extensión rural, divulgación, animación rural, capacitación, formación, educación, etc. Estos procesos educativos comprenden diversos métodos y técnicas de enseñanza. Así por ejemplo, en el curso de los años la Extensión Agrícola o Rural ha desarrollado una amplia variedad de métodos de extensión, entre los cuales mencionamos los siguientes:

1. Unidad demostrativa
2. Unidad de observación
3. Demostración de métodos
4. Demostración de resultados
5. Propiedad demostrativa
6. Reunión
7. Visita
8. Contacto
9. Curso
10. Entrenamiento
11. Excursión
12. Día de campo
13. Día de demostración
14. Día especial
15. Semana Especial
16. Exposición
17. Campaña
18. Concurso de productividad

Todos los procesos educativos, así como sus respectivas metodologías y medios de enseñanza-aprendizaje, se basan en una determinada pedagogía, esto es, de una concepción de cómo se consigue que la gente aprenda alguna cosa y modifique su comportamiento. La pedagogía escogida, a su vez, se fundamenta en una determinada epistemología o teoría del conocimiento.

Las opciones pedagógicas adoptadas por un determinado país en una cierta época de su historia, son poderosamente influenciadas por la ideología de la clase o clases dominantes. Las élites no están interesadas precisamente, en los fundamentos epistemológicos de la pedagogía, sino en los efectos que la aplicación de esta última en la educación tienen sobre los intereses y privilegios del estrato superior de la sociedad. Como veremos en seguida, cada opción pedagógica, cuando se ejerce de manera dominante durante un período bastante prolongado, tiene consecuencias discernibles sobre la conducta individual y también, lo que

es aún más importante, sobre el comportamiento de la sociedad en su conjunto. Aunque existen numerosas opciones pedagógicas distinguiremos tres que consideramos están en plena pugna por el dominio:

- A. La pedagogía de la transmisión
- B. La pedagogía del comportamiento
- C. La pedagogía de la problematización

A. La Pedagogía de la Transmisión, parte de la premisa de que las ideas y conocimientos son lo más importante de la educación y que, por consiguiente, la experiencia fundamental que el alumno debe vivir para alcanzar sus objetivos es la de RECIBIR lo que el enseñante, o el libro de texto, le entregan. El alumno es concebido como "tábularasa", donde las nuevas ideas y conocimientos de origen exógeno serán depositados. Una caricatura de esta pedagogía, llamada "educación bancaria" por Paulo Freire, es la siguiente:

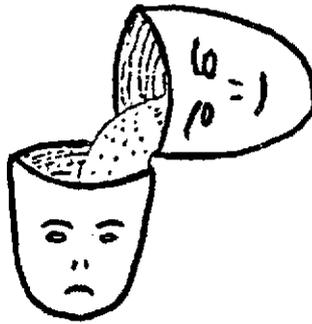


Fig.1. Pedagogía de la Transmisión .

Aunque tradicionalmente la pedagogía de la transmisión viene acoplada con la exposición oral del profesor y por eso suele ser citada la expresión "magister dixit" en relación con ella, la verdad es que en muchos casos la moderna Tecnología Educativa con sus complicados conjuntos multimediales, puede no ser sino un vehículo sofisticado de mera transmisión.

Es menester observar que la pedagogía de la transmisión no está circunscrita a las situaciones de educación formal sino que también puede estar presente en la situación de educación no formal. Así, cuando se critica a los agentes de extensión agrícola de usar un estilo autoritario y vertical en la transferencia de tecnología, por lo general lo que se está denunciando es una entrega de conocimientos sin el correspondiente esfuerzo por desarrollar las habilidades intelectuales (observación, análisis, evaluación, extrapolación, comprensión, etc.) de los agricultores.

Las consecuencias posibles de esta pedagogía son:

Al Nivel Individual

- elevada absorción de información
- hábito de tomar notas y memorizar
- pasividad del aprendiz y falta de actitud crítica
- profundo respeto hacia las fuentes, sean el profesor o los textos
- distancia entre la teoría y la práctica
- tendencia al racionalismo desencarnado
- preferencia por la especulación teórica
- falta de problematización de la realidad

Al Nivel Social

- adopción de información científica y tecnológica de países desarrollados
- adopción indiscriminada de modelos de pensamiento elaborados en otras regiones
- conformismo cívico
- individualismo y falta de participación y cooperación
- falta de conocimiento de la propia realidad y consecuentemente, imitación de patrones intelectuales artísticos e institucionales extranjeros
- sumisión a la dominación y al colonialismo
- manutención de la división de clases sociales ("status quo")

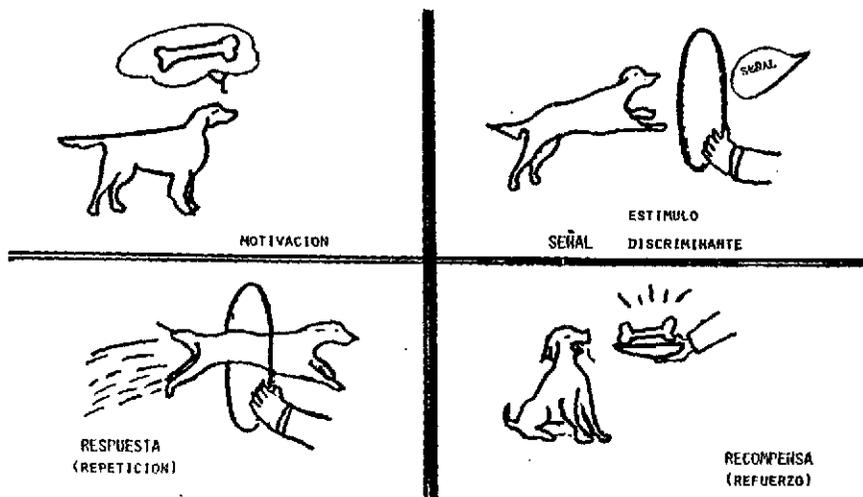
Parece evidente que la pedagogía de la transmisión no coincide con las aspiraciones hacia un desarrollo basado en la transformación de las estructuras, el crecimiento pleno de las personas y su participación activa en el proceso de cambio.

Dicho sea de paso, en el proceso de capacitación existe un serio peligro de adoptar la pedagogía de la transmisión. El hecho de que lo que se transmite no sean sólo conocimientos o ideas, sino también procedimientos y prácticas, no altera el carácter transmisivo del fenómeno ya que los procedimientos inculcados provienen íntegramente de una fuente que ya los posee y el aprendiz no hace otra cosa más que recibirlos y adoptarlos.

B. La Pedagogía del Condicionamiento, a diferencia de la transmisión, no considera las ideas y conocimientos como lo más importante del proceso educativo. Ella pone su énfasis en los RESULTADOS COMPORTAMENTALES, es decir, las manifestaciones empíricas y operacionales del cambio de conocimientos, actitudes y destrezas.

Esta escuela pedagógica, asociada al behaviorismo (Watson, Skinner) y a la reflexología (Pavlov), se concentra en el moldeo ("shaping") de la conducta mediante un juego eficiente de estímulos y recompensas capaz de "condicionar" al aprendiz a emitir respuestas deseadas por el enseñante.

Una representación del proceso involucrado es la siguiente:



Traducido el ejemplo a la educación humana el proceso consiste en que el enseñante establece OBJETIVOS INSTRUCCIONALES, realización cuantitativamente mesurable y programa una estrategia de moldeo basada en una secuencia de pequeños pasos, cada uno de cuales es "reforzado" o recompensado cuando coincide con la "respuesta esperada". Mediante la repetición de la asociación ESTIMULO-RESPUESTA-REFUERZO, el aprendiz termina por ser condicionado a emitir respuestas deseadas sin necesidad de un refuerzo continuo. Es el don del estudiante que, aunque no reciba una nota por cada asunto aprendido, aprende por condicionamiento subconsciente al temor de una nota mala y no apenas por el placer de aprender.

Mucha de la llamada Tecnología Educacional moderna participa de la pedagogía conductista que acabamos de describir, empezando por la Instrucción Programada y terminando por el enfoque más amplio de la Enseñanza para la Competencia o el Dominio. El método de los Modelos puede también ser incluido en la pedagogía del condicionamiento a los instructores que lo realizan, quienes colocan más énfasis en la obtención de objetivos preestablecidos que en el desarrollo integral del alumno como persona individual y social.

Veamos cuáles podrían ser las consecuencias individuales y sociales de la pedagogía del condicionamiento-moldeo de la conducta, también llamada "ingeniería del comportamiento".

Al Nivel Individual

- alumno activo, emitiendo las respuestas que el sistema le permite
- alta eficiencia del aprendizaje de datos y procesos
- el alumno no cuestiona los objetivos, ni el método, ni participa en su selección

Al Nivel Social

- tendencia a la "robotización" de la población con más énfasis en la productividad y eficiencia que en la creatividad y la originalidad
- acostumbamiento a depender de una mente externa para el establecimiento de objetivos y métodos

Al Nivel Individual

- el alumno no problematiza la realidad ni se le pide un análisis crítico de la misma
- el alumno no tiene oportunidad de criticar los mensajes ("contenidos") del programa
- el tipo y la oportunidad de los refuerzos son determinados por el programador del sistema
- tendencia al individualismo, salvo cuando el programa establece oportunidades de coparticipación
- tendencia a la competitividad; el alumno gana más rápido en status y en acceso a materiales ulteriores
- tendencia al renunciamiento, originalidad y a la creatividad individual: las respuestas correctas son preestablecidas

Al Nivel Social

- desarrollo de la necesidad de un líder
- falta de desarrollo de la conciencia crítica y de la cooperación
- eliminación del conflicto como ingrediente vital del aprendizaje social
- susceptibilidad de los programas a la manipulación ideológica o tecnológica
- ausencia de la dialéctica enseñante-enseñado salvo en sesiones eventuales de reajuste
- dependencia de fuentes extranjeras de programas, equipos y métodos
- tendencia a la conformidad por razones superiores de eficiencia y pragmatismo utilitario

Puede inferirse de esta lista de consecuencias que el balance final de esta pedagogía es algo alarmante para los países del Tercer Mundo empeñados como están en lograr su independencia mental asociada a la independencia tecnológica, política y socioeconómica.

Parecería que los métodos emergentes de esta pedagogía solamente deberían ser utilizados después que los alumnos ya hubieran desarrollado su conciencia crítica y su ca-

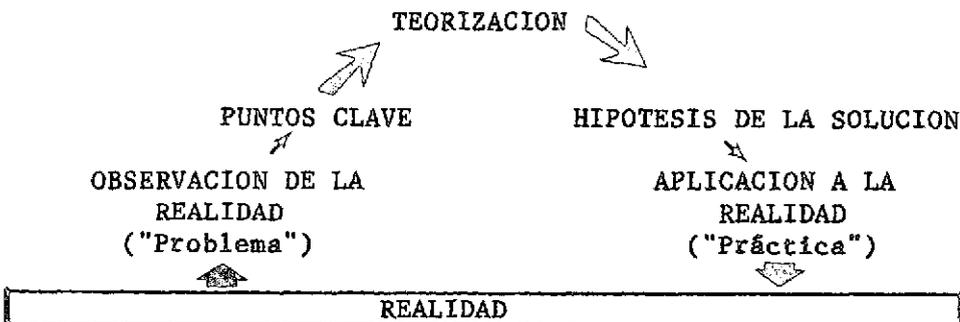
pacidad de problematizar su propia realidad, mediante otros métodos menos condicionadores.

C. La Pedagogía de la Problematización, parte de la base de que, en un mundo de cambios rápidos y no siempre previstos, lo importante no son los conocimientos o ideas ni los comportamientos correctos y fieles a lo esperado, sino el aumento de la capacidad del alumno--ciudadano participante y agente de transformación social--para detectar los problemas reales y buscarles solución original y creativa. Por esta razón, la capacidad que se desea desarrollar es la de HACER PREGUNTAS RELEVANTES, en cualquier situación para entenderla y colocarse en condiciones de resolverla adecuadamente.

En términos de capacitación en gestión y productividad, no es tan importante, dentro del contexto de esta pedagogía, la transmisión fiel de conceptos, fórmulas, recetas y procedimientos ni tampoco la adquisición de hábitos fijos y rutinas de trabajo conducentes a una buena gestión. Es más urgente, desarrollar en los productores rurales la capacidad de observar su realidad, tanto la inmediata o circundante como la parte estructural, detectar los recursos de todo género a que se podría acudir; identificar los problemas que obstaculizan un uso eficiente y equitativo de dichos recursos, localizar las tecnologías apropiadas; encontrar formas de organización del trabajo y de la acción colectiva para conseguir todo lo anterior.

Esta pedagogía no separa la transformación individual de la transformación social, por lo cual ella debe desenvolverse en situación de grupo.

El diagrama que nos ayudará a representar esta pedagogía problematizadora puede ser bastante simple y Charles Maguerez lo llama el "método del arco".



El diagrama nos dice que el proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con un determinado aspecto de la realidad, debe comenzar llevando los aprendices a observar la realidad misma, con sus propios ojos. Cuando esto no es posible, los medios audiovisuales, las maquetas o modelos, etc., permiten traer la realidad al local donde se encuentran los aprendices, naturalmente con las pérdidas de información inherentes a una representación de lo real. Al observar la realidad, los aprendices expresan sus percepciones personales, efectuando así una primera "lectura sincrética" o ingenua de la realidad.

En un segundo momento o fase, los aprendices separan en lo observado lo que es verdaderamente importante de lo que es puramente superficial o contingente. Es decir, identifican los Puntos Clave del problema o asunto en cuestión, las variables más determinantes de la situación. Esta etapa de la "problematización" constituye una de las razones más importantes de la superioridad de esta pedagogía sobre las de la transmisión y el condicionamiento.

En un tercer momento, los aprendices pasan a la teorización del problema al preguntarse el "por qué" de las cosas observadas. Aunque el papel del enseñante es siempre importante para estimular a los aprendices a participar activamente, en esta fase de la teorización su contribución es crucial, pues la tarea de teorizar es siempre difícil y aún más cuando no se posee tal hábito, como es en general el caso de la población rural. Se trata aquí de apelar a los conocimientos científicos simples que ayuden al raciocinio propio de los aprendices. Así por ejemplo, en productividad agrícola las ciencias que pueden ayudar son la física, la química, la biología, la ecología, la botánica, etc. En gestión podrían ser las matemáticas, la sociología, la economía, la administración, la comunicación, etc.

Si la teorización es bien sucedida, los aprendices llegan a "entender" el problema, no solamente en sus manifestaciones empíricas o situacionales sino en cuanto a los principios teóricos que lo explican. Así por ejemplo, de la observación de un problema de amarillamiento de hojas de una planta, los aprendices pueden llegar mediante la teorización a los principios de la nutrición vegetal y de la fertilización química u orgánica. Es evidente la necesidad de un enseñante y de materiales de comunicación auxiliares,

capaces de simplificar los aportes científicos y adecuarlos al nivel de comprensión del auditorio.

Esta etapa de la teorización, que comprende operaciones analíticas de la inteligencia, es altamente enriquecedora y permite el crecimiento mental de los aprendices. En términos de Jean Piaget, ellos pasan, por su propio esfuerzo, del dominio de las "operaciones concretas" al de las "operaciones abstractas" y ésto les confiere un poder de generalización y extrapolación considerable. He aquí otra de las razones de superioridad de la pedagogía de la problematización sobre las de transmisión y condicionamiento. En la primera, la teorización la realiza el enseñante y en la segunda, el programa.

Confrontada la realidad con su teorización, el aprendiz se ve naturalmente movido a pasar a una cuarta fase, la formulación de Hipótesis de Solución para el problema en estudio. Es aquí donde se debe cultivar la originalidad y la creatividad en la inventiva, para que los aprendices dejen su imaginación libre y sin trabas y se acostumbren a pensar de manera innovadora. Pero como la teoría en general es muy fértil y no tiene ataduras situacionales, algunas de las hipótesis presentadas pueden ser válidas en principio pero no en la práctica. De modo que esta etapa debe conducir al aprendiz a llevar a cabo pruebas de viabilidad y factibilidad, confrontando sus hipótesis de solución con los condicionamientos y situaciones de la propia realidad. La situación de grupo ayuda a esta confrontación ideal-real. Aquí vemos otra ventaja de esta pedagogía: el aprendiz usa la realidad para aprender de ella, al mismo tiempo que se prepara para transformarla.

En la última fase, el aprendiz practica y fija las soluciones que el grupo encontró más viables y aplicables. Aprende a generalizar lo aprendido a situaciones diferentes y a discriminar en qué circunstancias no es posible o conveniente la aplicación y es otro el principio o método más recomendable.

Por el ejercicio perfecciona su destreza y adquiere dominio y competencia en el manejo de las técnicas asociadas a la solución del problema.

A riesgo de repetir cosas ya dichas, puede esperarse que la pedagogía de la problematización tenga las siguientes consecuencias:

Al Nivel Individual

- aprendiz constantemente activo observando, formulando preguntas, expresando percepciones y opiniones
- aprendiz motivado para la percepción de problemas reales, cuya solución se convierte en "refuerzo"
- aprendizaje ligado a aspectos significativos de la realidad
- desarrollo de las habilidades intelectuales de observación, análisis, evaluación, comprensión, extrapolación de problemas, etc.
- intercambio y cooperación con los demás miembros del grupo
- superación de conflictos como ingrediente natural del aprendizaje grupal
- status del enseñante no diferente del de los aprendices

Al Nivel Social

- población conocedora de su propia realidad y reacia a la valorización excesiva de lo foráneo y a su imitación
- métodos e instrucciones originales adecuados a la propia realidad
- cooperación en la búsqueda de soluciones a problemas comunes
- reducción de la necesidad de un líder pues los líderes son emergenciales
- elevación del nivel medio de desarrollo intelectual de la población, gracias a mayor estimulación y desafío
- generación de tecnologías viables y culturalmente compatibles
- resistencia a la dominación por clases y países

Del análisis comparativo de la naturaleza y consecuencias de las tres opciones pedagógicas presentadas, parece desprenderse una nítida superioridad de la tercera opción, la problematizadora. Sin embargo, esto no quiere

decir que haya que rechazar totalmente las contribuciones de las dos opciones restantes, sobre todo de algunas de sus aplicaciones metodológicas.

Así, por ejemplo, hay momentos en el proceso de enseñar en que todo lo que se requiere es transmitir información y otros en que ciertos automatismos deben ser fijados por el aprendiz para la ejecución de secuencias rígidas de operaciones. Lo que no se puede es perder de vista el objetivo fundamental de la acción educativa, el cual es desarrollar la personalidad integral del educando, su capacidad de pensar y razonar, así como sus valores y hábitos de responsabilidad, cooperación, autonomía espiritual, etc.

SOBRE LA EDUCACION DE ADULTOS

Roque Luis Ludojoski

En: Andragoía o Educación del
Adulto, Editorial Guadalupe,
Mansilla 3865, Buenos Aires,
1972

Reflexiones sobre el concepto de "Adulto" y los criterios que lo determinan

Nuestro tiempo se caracteriza por la tendencia a reflexionar críticamente sobre casi todas las situaciones hasta ahora vividas bajo la consigna de la costumbre o de la aceptación por tradición. Por ello la misma noción de "adulto" se ve sometida a una reflexión que implica la revisión de dicho concepto. Cuando, a comienzos de siglo, se empezó a estudiar al niño y al adolescente, se creía saber todo acerca del adulto, y hoy nos enfrentamos con la dura realidad de que es el adulto, precisamente, el gran desconocido. Lo que ocurre es que el hombre actual no se contenta ya con ser un adulto, sino que busca autodefinirse, sometiéndolo su propia existencia al análisis de la Biología, la Psicología y la Sociología. Este intento se halla, empero, en un estado embrionario, al menos en comparación con los estudios existentes en torno al niño y al adolescente, en los cuales el adulto se ha adentrado profundamente, a fin de poder cumplir mejor su tarea de educador de las nuevas generaciones.

Ensayo de una Definición de "Adulto"

Etimológicamente el término "adulto" procede del verbo latino "adolescere", que significa "crecer", y es la forma del participio pasado "Adultum"; significa, por lo tanto, "el que ha terminado de crecer o de desarrollarse, el crecido". Es interesante observar cómo del mismo verbo "adolescere", procede también el término "adolescente", que proviene del participio presente "adolescens", y significa, por consiguiente, "el que está creciendo o se está desarrollando".

Según el lenguaje corriente, "adulto" es el individuo situado entre la adolescencia y la vejez, es decir, la persona que ha dejado de crecer pero no ha comenzado aún a decrecer. En tal sentido el adulto es considerado como una "persona mayor", como alguien que posee esas misteriosas libertades de que carecen los niños y adolescentes.

Jurídicamente el término "adulto" equivale al arribo a la mayoría, según la cual el sujeto vive y actúa en la sociedad según su propia responsabilidad, y no bajo la tutela de otros.

Psicológicamente el término "adulto" se emplea como sinónimo de "madurez de la personalidad" y pretende indicar el adulto cabal, o sea, el sujeto responsable, que posee las características personales de dominio de sí mismo, seriedad y juicio. Desgraciadamente la edad cronológica del adulto no corre paralela con la del logro de dicha madurez de la personalidad.

Si ahora pretendemos dar una definición global del "adulto", que incluya todos los aspectos antes enunciados y nos sirva al mismo tiempo de programa para su consideración andragógica, podemos decir:

ADULTO es aquel hombre que ha dejado de crecer y ha logrado la talla normal en todos los rasgos de su ser (J. Folliet, 1960, p.28). O también, parafraseando el concepto de C. Kohler (1960, p.12):

ADULTO es el hombre considerado como un ser en desarrollo histórico, y el cual, heredero de su infancia, salido de la adolescencia y en camino hacia la vejez, continúa el proceso de la individualización de su ser y de su personalidad.

Criterios para determinar el concepto de Adulto

Los criterios según los cuales podemos determinar con mayor precisión el concepto de "adulto" que acabamos de definir, son fundamentalmente tres:

1) La aceptación de responsabilidades: El rasgo más notable de la personalidad del adulto y que le sirve de característica principal es su capacidad y sentido de responsabilidad frente a los hechos de la vida. El adulto es aquel que sabe que es responsable de sus actos y que además desea serlo. Por consiguiente se esfuerza por actuar siempre con conocimiento de causa después de haber reflexionado y calculado las consecuencias de lo que decide y realiza, sin atribuir las a los demás o a circunstancias incontrolables. Adulto es, pues, quien responde de sus actos y de sus palabras. Promete poco y sólo lo que cree poder cumplir. Se siente atado por su promesa y enfrenta todas las dificultades que le impiden realizarla.

A causa de esta seriedad con que el adulto maduro toma la vida, puede convertirse fácilmente en una persona "egoísta", en el sentido de que aún cuando sea auténticamente generoso, es, sin embargo, calculador y no posee, por ejemplo, esa frescura desinteresada en el dar del adolescente. Porque la generosidad del adulto proviene de la percepción de su deber frente a los demás y por consiguiente más de su sentido de responsabilidad que de un impulso espontáneo del corazón.

2) El predominio de la razón: El predominio de la razón sobre los sentimientos es otra de las cualidades propias del adulto y que lo distinguen de los niños, los adolescentes y hasta de los ancianos. Propio de estos es, por ejemplo, el llorar fácilmente. El adulto es capaz de ver con objetividad el mundo y los acontecimientos de la vida. Por ello recurre a componendas, según las circunstancias, evitando así tanto la versatilidad como la terquedad, defectos muy propios de niños y ancianos.

Este modo de comportamiento se basa en la capacidad del adulto de abstraer, generalizar, juzgar, deducir e inducir, seguir y construir todo tipo de razonamientos. Y sin embargo, el adulto se inclina más hacia un cierto pragmatismo, que hacia el intento metafísico de sondear lo insondable. Por eso se puede admitir la existencia de problemas que no tienen solución, al menos para él y por el momento.

A causa de esta manera de ser, el adulto corre el peligro efectivo de caer en una especie de embotamiento de su capacidad de intuición y de su sensibilidad, adquiriendo una sequedad afectiva demasiado pronunciada. Y es aquí donde surge muchas veces ese sentimiento doloroso de la propia soledad, que experimenta el adulto más que los otros, a causa de su excesiva objetividad para considerar la vida. El verdadero sentimiento de la soledad es experimentado precisamente durante la edad adulta, y se acentúa considerablemente con la muerte de un ser querido o con la posibilidad de la propia muerte. Este sentimiento, sin embargo, es el que permite al adulto desligarse un poco de su pragmatismo, y madurar su visión metafísica y religiosa de la vida.

3) El equilibrio de la personalidad: El adulto es aquel que ha concluido el crecimiento de su ser en todas

sus dimensiones, es decir en el cuerpo y en el espíritu, en el sentimiento y la sexualidad, en la razón y en la moralidad de la propia conducta. Para lograr esto se requiere un gran esfuerzo. En primer lugar es necesario superar la propia infancia, con su moralidad puramente extrínseca, con su seguridad casi parasitaria bajo el abrigo del seno materno y el recurso continuo a la fuerza salvadora del padre. La Psicología Profunda acota en este sentido que "el que no vence a su padre, es vencido por él", como en el mito de Saturno que iba devorando a sus hijos en la medida en que los engendraba. Esto significa que el adulto, a fin de lograr su madurez, debe liberarse de la dependencia infantil de su padre y de su madre y lograr la imagen y la vivencia de su propia paternidad en el mundo. El peligro que lo acosa es la costumbre o el hábito, pues puede conformarse demasiado fácilmente con un determinado estilo de vida y dejar de esforzarse por la superación de sus rendimientos, con lo cual puede caer en un cómodo conformismo. (Folliet, J., 1960, p.34-35).

Para concluir este punto, será conveniente acotar que en la conducta del adulto se entrecruzan, casi sin solución de continuidad, aspectos de adolescencia y de personalidad madura, lo que dificulta muchas veces su caracterización.

Cómo no debe ser entendida la Educación del Adulto

La Educación del Adulto es ciertamente un concepto mucho más amplio que el de Instrucción del adulto, diferencia equivalente a la que existe entre una Pedagogía del adulto, o más correctamente una Antropología del adulto, y una Didáctica del aprendizaje del adulto.

Para captar la diferencia existente entre ambos conceptos, basta tener en cuenta una definición de lo que es la educación y de lo que se entiende por instrucción, como dos modalidades diversas del quehacer perfectivo de la personalidad del ser humano en general.

La Educación es, decimos, el proceso progresivamente intencional de parte del ser humano en desarrollo, tendiente a la consecución del perfeccionamiento integral de su personalidad, y en diálogo con la Naturaleza, la Cultura y la Historia, conforme a su propia individualidad. Si definimos de esta manera la Educación, tenemos que la misma es un proceso que abarca la totalidad del ser humano en desarrollo, condicionado por la "Naturaleza", entendida como factor hereditario y como medio ambiente físico; por la "Cultura", entendida como el aporte de los valores y estructuras sociales que ha ido creando el hombre a lo largo de los siglos; y por la "Historia", en el sentido del influjo que ejercen las características propias de cada época, capaces de otorgar a sus contemporáneos una fisonomía específica. (Lersch, Ph., 1965, p.958). Por esto la educación es necesariamente un proceso que no conoce límites ni en el tiempo ni en el espacio, ni en lo más profundo de la interioridad del hombre. La educación implica, pues, la necesidad de continua autosuperación del propio ser, y ello dentro de la gama total de los sectores de la personalidad, o sea tanto en las esferas vitales, como económicas, sociales, religiosas y culturales en general.

La instrucción, por su parte, y como nos lo indica su etimología: "in-struere", construir dentro, consiste en la formación interior de la inteligencia del hombre. Esto nos dice inmediatamente que la instrucción es sólo una parte de la educación, y que debe ser considerada como uno de los tantos medios aptos para la formación. (Titone, R., 1956, p.17 s.).

Según este planteamiento, resulta claro que la Educación del Adulto no debe ser entendida como la tarea destinada a suministrar al mismo aquellos conocimientos de cultura general o de técnica que no ha recibido durante su niñez y adolescencia, como pueden ser los datos de la Literatura, Geografía, Historia, etc. La entrega de estos datos o conocimientos ciertamente indispensables como base de una Educación integral del adulto, es tarea específica de la Instrucción del Adulto, y por ello en sentido estricto de los Centros o Escuelas de Adultos.

Desde la perspectiva antropológica es, pues, importante tener siempre en cuenta que, con instruir al adulto no se le está educando necesariamente, sino que la Educa-

ción va un paso más allá del puro conocimiento de la verdad, del bien y de la belleza, en cuanto tiende a crear en el sujeto la capacidad habitual de obrar libremente en orden a la verdad, el bien y la belleza que conoce.

Es, pues, de gran importancia tener en cuenta dentro del proceso antropológico que la Instrucción abarca de por sí solamente la inteligencia del ser humano, mientras que la personalidad del mismo incluye una riqueza mucho mayor, contenida en los sectores volitivos, emocionales y tendenciales, que son en definitiva los que dan al hombre su riqueza propiamente humana. (Lersch, Ph., 1966).

El Educador debe estar muy atento a fin de no caer en el vicio del intelectualismo, el cual ha presionado su actividad desde el momento en que J. F. Herbart se transformó en el corifeo de la formación de los maestros. Herbart (1806) decía: "Confieso... no poder comprender una educación sin instrucción, como tampoco a la inversa, no puedo admitir la existencia de una instrucción que no sea educativa". Esta afirmación es comprensible a partir de la posición filosófico-psicológica de Herbart, según la cual existe una conexión directa entre la voluntad y las representaciones. Los estudios actuales, sin embargo, han probado que no existe un "transfer" automático entre el plano del conocimiento y el del comportamiento real del sujeto, o sea de la voluntad operante. Además nuestra experiencia cotidiana nos está demostrando cómo es posible aprender a instruirse en cosas éticamente negativas, así como también instruirse en cosas éticamente positivas sin ponerlas en práctica.

Por consiguiente, tenemos que la educación no se reduce a la pura acumulación de conocimientos acerca de todo lo verdadero, lo bueno y lo bello, sino que tiende esencialmente a la formación de una conducta éticamente verdadera, buena y correcta. Una cosa es, pues, conocer la verdad y otra ponerla en práctica. Y así la instrucción será educativa solamente en la medida en que contribuya eficazmente a que el educando ponga sus actos concretos de acuerdo con la verdad, bondad y la belleza que conoce. (Titone, R., 1956, p.19).

Cómo debe ser entendida la Educación del Adulto

En 1927, la asociación alemana "Hohenrodter Bund", preocupada por la Educación del Adulto, fundó en Kiel la "Escuela Alemana para la Investigación de la Educación del Adulto". Sus objetivos eran la investigación científica de las cuestiones referentes a la educación de los adultos; la formación especializada de los educadores de adultos: su capacitación técnica y práctica; los contactos e intercambios con los diversos grupos profesionales, las organizaciones de trabajo y los centros educativos similares. Los medios empleados a tal efecto fueron: encuestas; realización de cursos de perfeccionamiento y creación de una biblioteca especializada. Se llegó a las conclusiones siguientes: La tarea de la educación del adulto exige la presencia de maestros especializados y no meramente transplantados de otras actividades educativas. Se impone la necesidad de crear centros especiales en los cuales los adultos reciban todo cuanto necesitan para el perfeccionamiento de sus personalidades. (Hernández Ruiz, S., 1954, p.698 s.).

Después de este planteamiento general en base a una institución que marcó rumbos en la investigación sobre la educación del adulto, debemos acotar que el concepto de "Educación del Adulto", puede ser comprendido en un sentido amplio, y en uno restringido y a partir de la noción de Educación Permanente. El concepto amplio de "Educación del Adulto" nos dice que la misma es entendida como el empleo de todos los medios y modalidades de la formación de la personalidad, puestos a disposición de todos los adultos sin distinción alguna, ya sea que hayan cursado sólo la enseñanza primaria, o la secundaria y hasta la superior. Se trata, pues, de la educación de la totalidad de una población, que considerando las posibilidades y las necesidades de los individuos que la componen, se proponen prestarles todo el apoyo necesario para lograr el mayor perfeccionamiento de su personalidad, dentro del área de sus relaciones. Por "Educación del Adulto" en sentido restringido, se entiende la complementación de las insuficiencias que trae un adulto determinado, fundamentalmente en su formación primaria, o la suplencia de la misma en caso de no haberse dado. En tal sentido se exceptúan normalmente todos aquellos adultos que han cursado la escuela secundaria y la superior, lo que les ha permitido una formación profesional

más o menos adecuada. La "Educación del Adulto" puede sin embargo ser comprendida en su justo alcance, solamente si se le relaciona con las tendencias actuales que hacen hincapié en la Educación Permanente, según la cual, y como tendremos ocasión de probarlo más adelante, la Educación del Adulto implica una nueva actitud del hombre frente a la tarea continua del perfeccionamiento personal. (Raederscheidt, G., 1956, p.1014).

La Educación del Adulto se encuentra hoy en la base de todo intento de reforma escolar, y por ello, como afirma Paul Legrand (DINEA, Textos y Documentos, No.1, 1970, p.5), "sin la presencia de una Educación del Adulto, profunda y vigorosa, no cabe pensar en introducir en la educación primaria las reformas decisivas". De aquí, pues, la importancia que posee en esta encrucijada de la historia, la valoración sería de la Educación del Adulto, en cualquiera de las acepciones antes indicadas.

Las distintas modalidades de la Educación del Adulto

Históricamente se ha producido una evolución dentro del concepto de la Educación del Adulto, evolución que ha seguido una serie de etapas y que ahora podemos enumerar, si no por una progresión cronológica, sí conforme a su contenido.

Tales etapas son las siguientes:

- Alfabetización
- Alfabetización Funcional
- Educación del Adulto
- Educación Fundamental
- Educación para el Desarrollo de la Comunidad
- Instrucción Programada
- Educación Permanente
- Educación Liberadora o de Concientización

Alfabetización: Fue el primer paso en la preocupación social por la formación del adulto analfabeto, o sea de aquel adulto que no posee en absoluto conocimiento de ninguna forma de expresión escrita. A tales adultos se deseaba entonces enseñarles a leer y escribir el "alfabeto", "alfabetizarlos". De esta idea surgió también el famoso "Método alfabético", para la enseñanza de la lectura.

Alfabetización Funcional: Poco a poco, se fue viendo, sin embargo, que no bastaba con enseñar a leer y a escribir a los adultos analfabetos. Por ello se introdujo el concepto de "Alfabetización Funcional", según el cual el aprendizaje de la lectura y de la escritura, se halla exclusivamente en función de una culturalización mayor del sujeto. El aprendizaje de la lectura y de la escritura no tiene, pues, ya un fin en sí mismo, como pudo haber sido según el concepto de Alfabetización, sino que se convierte en un medio para una capacitación integral de la personalidad del adulto. (Editorial, en: Educación fundamental, Vol.IX, No.1, 1956-1957, p.7; Soria, L. E., Alfabetización Funcional, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1968).

Educación del Adulto: Según Margaret Mead (1960, p.110), "los primeros esfuerzos en favor de la educación del adulto se emprendieron para satisfacer las necesidades de los desheredados de la moderna sociedad industrial, o sea, los trabajadores, las mujeres, las minorías oprimidas y todos aquellos que no recibieron una parte equitativa del patrimonio tradicional de conocimientos y prácticas que constituyen lo que se llama la instrucción". Por ello las primeras realizaciones prácticas tendían a la creación de Escuelas de Adultos, destinadas a darles la instrucción que no habían recibido durante su niñez.

Educación Fundamental: Fue la etapa siguiente. La Educación del Adulto se convirtió poco a poco en un medio apto para hacer que los "marginados sociales" asimilaran las prácticas modernas de la higiene, de la técnica y de la organización de las comunidades de adultos, permitiéndoles recuperar su retraso y acercarse así al nivel de los sectores sociales más favorecidos, más urbanizados y más instruidos. La antigua forma de la Educación del Adulto partía de la idea de que era necesario dar a las personas sin instrucción, la posibilidad de adquirir conocimientos superiores. La Educación Fundamental se orientaba más bien hacia una acción práctica y social, basada en el propósito de satisfacer las necesidades ya existentes en tales sectores y despertar la conciencia de otras. Así se introdujeron los programas destinados a mejorar la salud de la población, a modernizar la práctica de la agricultura, a la utilización de nuevas técnicas de trabajo, etc. (Mead, Margaret, 1960, p.111).

Educación para el Desarrollo: Dentro del planteamiento básico de la Educación Fundamental, surgió muy pronto la idea de elaborar una Educación apta para el desarrollo de la comunidad humana local y nacional. Según el Comité Administrativo de Coordinación de la O.N.U. (1956), la expresión "Desarrollo de la Comunidad" se ha incorporado al uso internacional, para designar aquellos procesos en cuya virtud los esfuerzos de una población se suman a los de sus Gobiernos, con el objeto de mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, integrándolas a la vida del país y permitiéndoles contribuir plenamente al progreso nacional. Dentro de una tal perspectiva, el concepto de "Educación Fundamental" es revisado en su formulación, por lo cual la UNESCO lo define diciendo: "La Educación Fundamental tiene como objeto ayudar a las personas que no han gozado de los beneficios de la enseñanza institucional, a comprender los problemas del medio en que viven, sus derechos y obligaciones de ciudadanos e individuos, a adquirir una serie de conocimientos y de actitudes que les permitan mejorar progresivamente sus condiciones de vida y participar más eficazmente en el desarrollo económico y social de la colectividad a la cual pertenecen. Según este enfoque, la Escuela tiene por misión formar al niño y al adolescente. La educación postescolar tiene como objeto completar dicha formación. La Educación Fundamental, está destinada a complementar un sistema escolar deficiente, en ciertas zonas rurales o urbanas. Este concepto de Educación Fundamental, por más que prolonga sus alcances, no se confunde con el de Educación para el Desarrollo, sino que debe ser considerado como uno de los medios tendientes a lograr dicho Desarrollo de la Comunidad". (Editorial, 1957, p.70-72).

Instrucción Programada: La Instrucción Programada fue fundada en 1954 por el Profesor de la Universidad de Harvard, P. F. Skinner, y consiste en que en ella el Programador pasa a ocupar el lugar tradicional del maestro y el "Programa" entrega al alumno todo cuanto debe aprender según una estricta graduación del contenido y con la posibilidad de autocontrol por parte del alumno. Característico es el paso gradual del alumno de aquello que ya conoce, a lo que aún no sabe. Se trata, pues, de una máxima individualización de la enseñanza y que puede ofrecer óptimos resultados para la información del sujeto. (Zielinski, J. y Scholer, W., 1970; Schramm, W., 1964, p.27).

Educación Permanente: La Educación Permanente implica un nuevo concepto de lo que es "la educación", en cuanto ya no permite más la distinción clásica entre la transmisión de nuestro patrimonio cultural a los niños y a los adolescentes, considerada como la educación propiamente dicha, y la "educación del adulto", concebida como la comunicación complementaria de todo cuanto no se ha recibido a su debido tiempo, es decir, durante la niñez y la adolescencia. La educación, se dice ahora, debe proseguir a lo largo de toda la vida. Por ello no se insiste tanto sobre el contenido de la misma, sino más bien sobre la modalidad como viene transmitida. La Educación Permanente se ocupa, pues, de estudiar las relaciones existentes entre los conocimientos y las prácticas educativas antiguas y las modernas, como también la diferencia que existe entre la manera de aprender del niño y del adulto. Con ello se pretende evitar que las nuevas ideas que surgen en el seno de la humanidad, o sea el progreso tanto en la esfera de las actividades humanas, como en la economía doméstica y hasta en la física de los átomos y de los vuelos espaciales sean acogidas de una manera distinta por el abuelo y el nieto; vale decir, por los niños que nacen junto a dichos cambios y los adultos que los ven nacer. Para ello se desea que "vuelvan a la escuela" no sólo los analfabetos, los ignorantes, los desheredados sociales, que vienen a comer las migajas que caen de la mesa de los privilegiados culturalmente, sino todos los hombres por igual, desde el que cursó la Universidad, hasta el que hizo la Escuela Secundaria, la Primaria o cualquier otro tipo de perfeccionamiento. (Mead, Margaret, 1960, p.112-114).

Educación Liberadora o de Concientización: La Educación, se afirma a partir de la concepción de Pablo Freire (1970), es un proceso eminentemente problematizador, fundamentalmente crítico y virtualmente liberador. La situación del hombre en el mundo socio-económico-cultural de nuestros días, le exige permanentemente una postura o actitud reflexiva y crítica, que le permita no sólo contemplar o conocer verbalmente al mundo, sino transformarlo para el bienestar de todos por igual. (Barreiro, L., en: Freire, P., 1970, p.21). Concientizar significa por lo tanto, "despertar la conciencia del adulto, provocando un cambio en su mentalidad, capaz de abrirle el paso hacia una nueva actitud frente al mundo en el cual vive. (Sanders, Th. G., en: Freire, P., 1970, p.17-18).

APRENDIZAJE POR MEDIO DE LA
SOLUCION DE PROBLEMAS

M. B. Ott
En: La Escuela de la Solución
de Problemas: Didática em
Questão. Vozes Rio de Janeiro,
1986.

La escuela actual es una escuela en crisis. No solamente porque no corresponde a las necesidades de los estudiantes sino además porque no es coherente con una teoría educacional que justifique su actuación.

Se trata de una escuela que abandonó la idea de enseñar el conocimiento organizado y el desarrollar el raciocinio, para ocuparse fundamentalmente de la enseñanza de contenidos fragmentados y de una simbología que solamente sirve para sobrecargar la mente del alumno.

Es una escuela que se muestra consistente en una perspectiva liberal pero que nunca ha llegado a implementar el objetivo de la experiencia y del desarrollo de la capacidad de pensar, sino que se ha centrado en un individualismo desligado de su contexto y de sus responsabilidades con los demás.

Una escuela que, llena de contradicciones, de exigencias de adaptación, de crecimiento aislado y que contribuye a la conformación de una teoría de la sociedad no explicitada suficientemente, y cuyas lagunas se manifiestan de forma concreta tanto en la escuela como en otros sectores de la sociedad.

Una escuela que se dice igualitaria y promotora de las iniciativas individuales, pero que en la práctica exige una adaptación pasiva para todos, destacando a los que más se ajustan y contribuyen para la confirmación y manutención de las ideas ya establecidas.

Una escuela que ya no enseña, sino simplemente sobrevive, en un juego de equilibrio entre lo que pretenden las instituciones por una parte, y las necesidades de los estudiantes y la sociedad, por otra.

En estudios realizados durante actividades de aula, en las cuales se examinaron las estrategias utilizadas por los profesores, pudo comprobarse que la mayoría de éstos utiliza estrategias de dominación, intentando controlar todo el comportamiento del grupo que se vuelve entonces inquieto e insatisfecho. En casi todos los casos examinados el aprendizaje es nulo, tanto visto desde un ángulo conservador, como desde un punto de vista innovador.

Mientras la escuela se sumerge en su propia insuficiencia y en una lucha cotidiana para sobrevivir, los problemas concretos de la comunidad se multiplican; el alumno no es preparado para enfrentarse con ellos, quedando al margen de lo que acontece de hecho y sin ningún instrumento para intervenir; sin contenidos, sin métodos, sin un conocimiento más adecuado del problema en cuestión.

Pareciera que una vez más se espera que una élite que detenta el conocimiento vendrá a resolver los problemas que se acumulan fuera de las puertas, como si la escuela no tuviera nada que ver con ellos.

Con todo, debe defenderse la posición de que la escuela debe partir del contexto problemático en que la comunidad está inserta. Debe trabajar con los problemas reales, concretos. Debe enseñar por medio de la solución de esos problemas.

En el pasado, el aprendizaje mediante el enfrentamiento a problemas fué estimulado, principalmente como una metodología para desarrollar la creatividad. Importaba mucho el grado de complejidad y la novedad de la situación para la realización del trabajo. El contenido tenía que ser atractivo para motivar al alumno a participar en la búsqueda de solución. En algunos casos era requisito que el problema fuese una situación real; bastaba que fuese lo suficientemente estimulante para provocar una reacción en el estudiante. Aún se encuentran residuos de esa posición en diversas escuelas y experiencias de aprendizaje, en las que se hacen propuestas que, a pesar de ser estimulantes se encuentran totalmente desvinculadas de las condiciones de vida reales de la población. Se constituyen así en un simple juego intelectual que aunque tengan el poder de desarrollar algunas actitudes y habilidades de pensamiento, en realidad corren dentro de un marco que nada tiene que ver con el contexto cotidiano del mundo real.

También fue común en nuestro medio, utilizar la solución de problemas apenas como una técnica más dentro del quehacer educacional, sin cuestionar lo que de hecho significa la enseñanza por medio de la solución de problemas (actitud perfectamente comprensible, dado que se estaba inserto dentro de una cosmovisión que correspondía al deseo de manutención de la sociedad).

Con esto queremos decir que nosotros seleccionamos y adaptamos la actividad educacional en función de una filosofía aceptada como válida para la interpretación del mundo. Así, cuando se ha pretendido preparar individuos para que asuman cargos de liderazgo y control de la sociedad, quedaba muy bien que se tratase de desarrollar en ellos técnicas de trabajo y habilidades individuales para resolver problemas, independientemente de las condiciones concretas de su contexto.

Con todo, cuando la filosofía que impulsa el quehacer didáctico se afirma en la idea de transformar el mundo, el estudiante necesita aprender a conocer este mundo con todas sus implicaciones. En consecuencia, no se puede trabajar con cuestiones distanciadas de la realidad.

Se necesita, en primer lugar, aprender a ver la realidad, (y tal vez sea esta la tarea fundamental de la escuela), y viéndola, descubrir aquellos problemas que incomodan a la población y que, de una forma gradual, por el conocimiento y la percepción del problema, indefectiblemente incomodarán también al alumno.

Esta contradicción es fundamental, pues mientras no se vea al problema como una incomodidad, la solución no será considerada imprescindible. Una característica del problema está en la necesidad intrínseca de ser resuelto, y esta solución solamente aparecerá en la medida en que el sujeto se adentre en la realidad, aprenda a utilizar los conocimientos disponibles, trate de obtener más información real, hasta tornarlo comprensible.

Es en esa perspectiva ó conocimiento de la realidad que los conocimientos conquistados se tornan indispensables pues ayudan a comprender los problemas en base a que el conocimiento de la realidad enriquece y corrige al conocimiento teórico.

De una forma esquemática se puede decir que la mente está constantemente en movimiento en la solución de problemas, y está sujeta así a una modificación continuada de la forma de pensar.

La enseñanza por medio de la solución de problemas

Una de las mayores dificultades de la enseñanza por medio de solución de problemas se refiere a la preparación del profesor. Un factor igualmente relevante se relaciona con la comunidad, que de un modo general supone que es responsabilidad de la escuela la enseñanza de conocimientos relacionados con el pasado, y tiene temor de ver al estudiante identificando progresivamente las falacias del mundo de los adultos. Aún más, algunos profesores participan de ese mismo sentimiento, ya que han sido educados dentro de cierta ideología en la que priva el concepto de adaptación y sumisión del estudiante, o que identifica a éste únicamente como un individuo apto para juegos y diversiones, sin ninguna vinculación crítica con un mundo estructurado.

Obviamente además de estas dificultades están las dificultades técnicas. Contribuyen a ellas, el bajo nivel de conocimiento de la realidad que los mismos profesores presentan, su inexperiencia para trabajar por medio de la solución de problemas, su ignorancia respecto a distintos campos del saber.

El aprendizaje por solución de problemas se ha visto dificultado por la enseñanza por objetivos ligada a la idea de la enseñanza para el dominio, que fragmenta tanto al conocimiento como a la realidad a que se refiere ese conocimiento.

La enseñanza por objetivos puede conducir a que el alumno pierda la visión de la estructura integral del conocimiento, y se torne incapaz de vincular la teoría con la práctica por medio de procesos de transferencia, limitando así la libertad de aprendizaje del alumno; esto no acontece en el aprendizaje por medio de la solución de problemas. En esta, el alumno se enfrenta con situaciones reales y concretas y dispone de muchas alternativas, tanto para comprender el problema y percibir sus implicaciones, como para pensar en alternativas de solución.

En solución de problemas, lo importante es que el sujeto esté dispuesto a penetrar en la realidad y que haga sus propios estudios sobre ella.

Es obvio que en el proceso puede haber necesidad de participación del profesor. En realidad algunas veces es

indispensable; pero esta responsabilidad del profesor hace énfasis en facilitar oportunidades para la discusión y el análisis del problema o para enseñar al alumno conocimientos ya constituidos sobre la situación, ya que de otra forma el alumno tendrá mucha dificultad para comprender determinado problema o para preveer alternativas correctas y adecuadas de solución.

Getzel ha clasificado los problemas en tres tipos de acuerdo con el conocimiento que se tiene sobre la situación sobre el método de abordaje y sobre la solución. El primer tipo es cuando todo es conocido por el profesor y el resultado no es conocido por el alumno; el tipo dos, cuando el alumno no conoce ni el resultado ni el método de trabajo y es el profesor quien conoce todo, menos el resultado; y el tipo tres cuando el alumno y el profesor tienen que construir todo conjuntamente tanto en relación con el problema, como con el método y los resultados.

La evaluación del aprendizaje se hace naturalmente durante el contacto del alumno con la experiencia y mediante el análisis que realiza conjuntamente con el profesor. No hay necesidad de introducir modalidades artificiales, pues en cada etapa del proceso el alumno tendrá oportunidad de aplicar a la realidad todo lo que aprendió y recolectó en la etapa anterior; no hay necesidad, por lo tanto, de interrumpir el proceso de aprendizaje para examinar las condiciones del alumno.

En los casos conocidos sobre esta modalidad se pudo verificar un alto nivel de compromiso y participación de los estudiantes y profesores en un clima propicio al diálogo, donde cada uno tiene algo que informar. El aprendizaje se desarrolla entonces con la participación de todos, destruyéndose así el mito de que es el profesor el único poseedor absoluto del conocimiento.

En esta forma la promoción del aprendizaje por medio de la solución de problemas es una alternativa válida, no sólo para la construcción o redescubrimiento del conocimiento, sino también para la creación de un ambiente de investigación en que el alumno y el profesor se aproximan de forma real; es una forma de promover el aprendizaje que debería ser utilizada siempre que se desee el desarrollo de competencias técnicas y sensibilidades para el mundo real.

SUPERVISION Y EDUCACION CONTINUA

Roberto Passos Nogueira
Programa Desarrollo de Recursos
Humanos,
Organización Panamericana de la
Salud, 1984

SUPERVISION Y EDUCACION CONTINUA

1. Factores determinantes de la supervisión

La supervisión es algo inherente a cualquier proceso de trabajo que se ejecute colectivamente por medio de la división de tareas entre diversos trabajadores y su realización conjunta por parte de estos. Donde las funciones de mando (o gerencia) estén separadas de las funciones de ejecución y se asignen a distintos individuos, la supervisión constituye inevitablemente una tarea adicional que asume quien tiene el poder de mando con miras a dar, de acuerdo con objetivos más o menos explícitos, una orientación determinada al propio proceso de trabajo.

Cuanto más complejo y jerarquizado sea el tipo de trabajo que efectúe el grupo de profesionales, más difusa será la actividad de supervisión que, entonces, puede dejar de ser una prerrogativa de los "jefes" y pasar a ser ejercida por cualquier persona que tenga superioridad técnica o administrativa sobre otras.

Puesto que, en ciertas instituciones, la jerarquización es una cadena continua (cada persona está subordinada a alguien y es superior de otra), se suele decir que todo profesional realiza o debería realizar alguna forma de supervisión, o sea, acompañar y orientar el trabajo de aquellos sobre quienes tiene superioridad.

Cuando el trabajo que debe supervisarse se realiza en ambientes geográficamente dispersos, la supervisión adquiere un mayor grado de autonomía, y entra en escena la figura del supervisor formal, es decir, de una persona designada por la dirección para el ejercicio específico (si bien no siempre exclusivo) de esa función, que se desplaza regularmente a esos medios de trabajo. Como intermediario de la dirección institucional en relación con el nivel de ejecución, el supervisor realiza una función delegada, pero fuera de la línea de mando, de tal manera que su contacto personal con los supervisados no se traduce necesariamente en una relación de autoridad. Es apenas un representante de la superioridad técnica o administrativa de la esfera de dirección.

Tradicionalmente, se atribuye a esos supervisores el papel de medio de transmisión que, al materializar y ampliar la voluntad gerencial y su capacidad de comando, ajusta la ejecución técnico-administrativa a los patrones y metas previamente definidos por esa esfera de poder. Para mantener la eficiencia de la institución cabría realizar, según ese modelo, tres actos interconexos: conferir (verificar la forma en que se realizan las actividades y su compatibilidad con las normas), rectificar (corregir la conducta conforme a las normas) e informar (dar los datos pertinentes a la dirección).

En Brasil, el papel de los supervisores formales en los servicios de salud ha sido objeto de muchos debates, con objeto de buscar posibilidades adecuadas a las características sociales y técnicas de los programas de extensión de la cobertura. Sobre todo, se viene criticando el modelo "gerencial" de supervisión citado, que puede degenerar tanto en una acción meramente burocrática (restringiéndose a los actos de conferir e informar, de un modo poco innovador y con preparación mecánica de informes de rutina) como en una actividad de estricta fiscalización (imponiendo coercitivamente el cumplimiento de normas). En todo caso, la supervisión deja de prestar la colaboración necesaria para que la institución se centre en los objetivos que le son extrínsecos: los de atender las necesidades de la población. Pese a que también está condicionada por la actitud de la dirección institucional en sus distintos niveles y las prácticas seguidas por ésta, se reconoce que la supervisión en programas de extensión de la cobertura no debe reducirse sólo al control de la aplicación de normas y patrones de procedimientos, concebidos en la cúpula institucional. No puede dejar de realizar los actos de conferir, rectificar e informar ni de integrarse con los elementos técnico-administrativos que contribuyan a mejorar la calidad y la eficiencia de los servicios. De esa forma, la crítica se mueve conscientemente entre dos requisitos: por una parte, el objetivo de hacer que la supervisión sea más "participativa", instando a los supervisores y los supervisados a contribuir a la definición y al perfeccionamiento de las normas, los patrones de atención, las actividades programadas, etc., y, por otra, la exigencia de mantener una eficacia técnica, teniendo en cuenta, en último análisis, la mejora de la propia calidad de la asistencia y su poder resolutivo. Por eso, se ha preconizado que la super-

visión debe tener una orientación educativa, que lleva a aproximarla a las funciones de desarrollo de recursos humanos.

Pese a ello, los contornos de esa nueva modalidad de supervisión en el campo de la salud apenas comienzan a esbozarse y se van haciendo más nítidos gracias a la propia práctica colectiva de los servicios básicos. Aquí uno de los peligros es caer en propuestas extremadamente abstractas e inflexibles que, por el hecho de no comprenderse a cabalidad los factores político-institucionales determinantes del proceso de supervisión, dejen de apoyarse en cambios deseables en el conjunto de actividades realizadas por la institución y en su modus operandi. En este caso, la responsabilidad de transformar el proceso termina por recaer unilateralmente sobre los hombros de los propios supervisores, por un desvío idealista, en que se considera suficiente modificar la postura de las personas.

Por consiguiente, la crítica de la supervisión "gerencial" debe llevar, en cada caso concreto, a la apreciación de las condiciones objetivas que es necesario crear, por medio de medidas políticas y administrativas, para garantizar la implantación y la continuidad del nuevo modelo de supervisión.

En primer lugar, cabe profundizar el análisis del acondicionamiento de la supervisión por dos aspectos fundamentales de una institución de salud: por un lado, la forma en que están estructurados y son proporcionados los servicios y, por otro, la manera como se dan las relaciones entre las funciones de mando y las de ejecución. Considerados en general, esos aspectos tienen una influencia decisiva cuando se pasa de una estructura de "programas especiales" a otra, orientada hacia una cobertura de la población con servicios básicos. En los programas especiales del pasado, la supervisión reflejaba no sólo la organización tecnológica destinada a la atención de problemas de salud específicos y de determinadas clases de clientela, sino también el gran distanciamiento entre las funciones gerenciales y las de ejecución técnico-administrativa, debido a la relación directa del nivel central (o federal) con el local. De ahí la existencia de supervisores especializados en actividades de rutina y el carácter "vertical" de la supervisión, que seguía muy de cerca el llamado modelo "gerencial". Este

tipo de supervisión resultó ser antagónico a las hipótesis de una estrategia de cobertura con servicios básicos, basada en el esfuerzo de planteamiento del conjunto de necesidades de salud de la población y en la prestación de una asistencia integral. Así, al transformarse radicalmente la política, la organización de los servicios y las relaciones de poder, fue preciso concebir y estructurar de nuevo el proceso de supervisión.

Entre los elementos determinantes está, en primer plano, la propia complejidad técnica de la red, que abarca una multiplicidad de categorías profesionales y de dispersas unidades proveedoras de servicios, que ejecutan medidas distintas pero complementarias entre sí, en consonancia con los principios de regionalización y jerarquización. Se ha llegado al consenso de que, en gran medida, competaría a la supervisión integrar las medidas realizadas y conferir un sentido de unidad funcional para poder alcanzar los objetivos técnicos, que son inseparables de los fines sociales a que se destinan los servicios básicos de salud. Eso sólo se puede hacer teniendo en consideración la totalidad de las necesidades de salud que es preciso atender, según una programación previa. Por ende, se impone la polivalencia como atributo indispensable del supervisor ordinario.

Además, la descentralización de las actividades y de la adopción de decisiones, imprescindible para el buen funcionamiento de los niveles jerarquizados de atención integral, multiplica los puntos de origen y las corrientes de supervisión, creando esferas administrativas intermedias que pueden ayudar a disminuir la distancia y las contradicciones entre las funciones de mando y de ejecución. Es comprensible que la centralización administrativa favorezca el surgimiento de una actitud autoritaria por parte de los supervisores, que tienden a comportarse como fiscales encargados de pillar a los supervisados en sus errores y omisiones. Por el contrario, la descentralización contribuye evidentemente a establecer y modificar la materia y los procedimientos de la supervisión de acuerdo con las necesidades encontradas en el nivel de ejecución. De este modo, la descentralización en materia de adopción de decisiones, al acercar el mando a la ejecución, es una condición indispensable para lograr que la supervisión sea más participativa.

Esa supervisión participativa no elimina la autoridad de los niveles de dirección, sino les confiere apenas mayor flexibilidad, con el fin de responder pronto a las exigencias de la práctica de los servicios y, en última instancia, a las propias necesidades de salud de la población. Esto debe resultar de un esfuerzo global de la institución, en el sentido de "distribuir" mejor el poder de decisión y de intervención. Sin embargo, se sabe que el esfuerzo descentralizador sólo alcanzará los objetivos que se propone cuando los niveles local y regional puedan conquistar y mantener la autonomía y ésta no sea una simple "dádiva" de la administración central, que en cualquier momento puede negarse.

Todos esos asuntos referentes a la estructura de los servicios y a las relaciones de poder deberán analizarse en una coyuntura dada, con el fin de determinar las características que debe tener la supervisión, suponiendo que se pueda planear en todos sus aspectos. De un modo general, especialmente en lo que se refiere a la red de servicios básicos de las secretarías estatales de salud, aún no ha concluido la transición de un modelo a otro; en algunos casos, ha dado lugar a ciertas exageraciones con interpretaciones muy amplias del atributo de la polivalencia y el consiguiente debilitamiento de los componentes técnicos de la supervisión y concentración en los aspectos político-administrativos. Todo eso nos lleva a la conclusión de que los cambios preconizados no dependen apenas de factores subjetivos vinculados a la preparación y a las cualidades personales de los supervisores. Eso sí, dependen de las decisiones políticas en el ámbito de las instituciones y de las correspondientes medidas administrativas que lleven a la formulación y a la creación de distintos modelos de supervisión. En el presente documento de directrices se pretende ayudar a delinear tales medidas institucionales, que seguramente serán útiles también a los propios supervisores.

2. Organización del proceso de supervisión

2.1 Supervisión como estrategia

En un sistema regional de salud, la supervisión tiene múltiples atribuciones: planificación/programación, organización interna de las unidades, adiestramiento,

educación continuada, evaluación, apoyo al trabajo comunitario, etc. Se trata de funciones que se pueden "catalizar" o realizar por medio del trabajo de los supervisores, en la medida en que ese grupo esté particularmente dispuesto a desplazarse y a intervenir, en forma descentralizada, en cualquier punto de la red. Sin embargo, ninguna de esas medidas es específica ni exclusiva del equipo de supervisión, ya que también pueden y deben ejercerlas otros grupos y sectores institucionales.

Por tanto, los métodos y objetos de supervisión, además de ser diversificados, varían según el acento que se dé a una u otra de las funciones citadas antes, lo que depende, a su vez, de la esfera administrativa a la que se subordina el proceso (central, regional o local) y de la etapa de desarrollo de la red, así como de otras exigencias coyunturales.

Cuando la red está en pleno funcionamiento, la supervisión proveniente de cada uno de esos niveles puede asumir atribuciones y objetivos propios. Por ejemplo, como objeto de la supervisión central predominan los asuntos de orden administrativo, si bien en la de origen local predominan los aspectos directamente relacionados con la asistencia. Sin embargo, en las etapas de implantación y puesta en funcionamiento de una de las divisiones regionales de salud o de todo el conjunto, las atribuciones de los supervisores en los niveles central y regional son bastante semejantes. Obrán indistintamente como elementos de enlace entre la institución y la comunidad, fomentando la participación de ésta en las decisiones relativas a las características de los servicios que se pretende ofrecer; ayudan a los equipos locales en la organización interna de las unidades de salud en aspectos tales como el establecimiento de rutinas, la definición de canales de referencia, la determinación de atribuciones, los mecanismos de registro y de circulación de información y las relaciones con la comunidad, etc.

Al realizar este sinnúmero de actividades en la organización de los sistemas administrativos y técnicos de las unidades locales, los supervisores de esos dos niveles pasan a desempeñar un papel estratégico en el desarrollo institucional, con miras a la extensión de la cobertura.

Ese papel estratégico se puede mantener en las fases posteriores de funcionamiento de la red. Sin embargo, de preferencia, deben continuar ejerciéndolo apenas los supervisores regionales, ya que los de nivel central acaban por participar en otras tareas de coordinación y asesoramiento que les impiden disfrutar de la movilidad necesaria para el apoyo técnico administrativo a nivel local, lo que, además, representaría un conflicto con ciertos requisitos de descentralización. Evidentemente, ese apoyo directo a las unidades locales es algo que compete a la administración regional, con su cuadro de supervisores. En este momento, el sentido de la estrategia varía, pues no se orientará más hacia la simple extensión de la cobertura como antes sino hacia la mejora de la calidad de los servicios prestados y a su mayor adhesión a las necesidades de la clientela.

Como componentes de un grupo estratégico, los supervisores deben seleccionarse en función de diversas atribuciones profesionales. Liberados de otras actividades absorbentes, pueden desplazarse a cualquier punto de la red donde se necesite su participación. Por la variabilidad y magnitud de las tareas que se le obliga a ejecutar, el grupo debe mantener una composición básica, que se amplía mediante la incorporación de otros profesionales, con las calificaciones necesarias para reforzarlo con miras a solucionar los problemas predominantes en una coyuntura determinada.

2.2 Integración con las funciones de planificación/programación de salud y el desarrollo de recursos humanos

El proceso de supervisión debe ocurrir dentro de un contexto en que se pueda promover su vinculación permanente con las funciones de planificación y programación de salud. El objetivo de eso es permitir que las metas, normas, estrategias, etc., establecidas a través de la planificación y programación, correspondan concretamente a las necesidades detectadas en la dinámica de los servicios en su interacción con la comunidad. Aquí los supervisores pueden servir de promotores de la participación de los equipos en la definición de las líneas de acción institucionales y de la programación local. De esa forma, los supervisores y los supervisados asumirán un compromiso con ciertos objetivos comunes que pasan a ser, de ahí en adelante, un sistema de

referencia para el propio proceso de supervisión. En otras palabras, la supervisión se hace pertinente y útil en la medida en que ayuda a las personas de la línea de ejecución a alcanzar ciertas metas o patrones de atención que ellas mismas concibieron, tomando como parámetro la política institucional.

De la misma manera, cabe a la supervisión desempeñar un papel destacado en la planificación de recursos humanos, comenzando por la identificación de las necesidades en lo que respecta a categorías funcionales, adiestramiento, actualización y asignación. Por otro lado, todo supervisor formal debe actuar también como instructor, presidiendo, cuando sea necesario, la formación inicial del personal auxiliar. En principio, el supervisor es siempre un instructor en potencia, aunque en sí, el grupo de instructores de la red debe abarcar a otros profesionales, vinculados a funciones administrativas o de prestación de servicios, que no son propiamente supervisores.

Sin embargo, los supervisores, por su particular movilidad intrainstitucional, se prestan más que otros a las tareas de observación continua del proceso de aprendizaje integrado a la práctica de los servicios. El eje metodológico de integración de la enseñanza con los servicios exige la presencia de supervisores (sobre todo los de nivel regional) en la formación de auxiliares de salud y de laboratorio, visitadores sanitarios y todas las demás categorías de nivel intermedio que pueden y deben ser formadas por la propia institución de servicio, de preferencia, junto con el sistema educativo, con miras a la concesión de títulos.

La actuación de los supervisores es más amplia en relación con la educación continua, pues al utilizar los debidos instrumentos de apoyo técnico que llevan a la asimilación de nuevos conocimientos y habilidades por parte del personal de ejecución, esa función educativa se extiende a todos los recursos humanos de la red, independientemente de su grado de formación.

Por tanto, en el proceso de desarrollo de recursos humanos, la supervisión aparece como un componente estratégico de la adecuación de las formas de capacitación a los requisitos de los servicios. Sin embargo, no puede ser una

función subordinada formalmente a los órganos de desarrollo de recursos humanos, por más que estos contribuyan al establecimiento de sus directrices. El acento puesto en los elementos educativos de la supervisión ha hecho perder de vista el hecho de que, antes que nada, aquella es una atribución de las esferas directivas y que, además, en el nivel central, debe ser coordinada por los órganos directamente responsables por los aspectos de prestación de servicios. De otra forma, la supervisión siempre corre el riesgo de limitarse a abordar problemas administrativos o de recursos humanos, cuando el factor determinante deben ser los servicios finales, con toda su complejidad técnica.

2.3 Supervisores polivalentes y especializados

La supervisión de rutina debe ser integral y dirigirse a las medidas de salud en su conjunto y a los procesos administrativos de los cuales dependen. Así, procurará considerar tanto los aspectos técnicos como administrativos de los servicios de salud, con el fin de identificar los puntos críticos que afectan al progreso de la programación, ya sea en una unidad local o en una división regional. Sin embargo, como objeto de la supervisión originada en el nivel central, predominan inevitablemente los aspectos administrativos, ocurriendo lo inverso en la de nivel local. A su vez, en la supervisión originada en el nivel regional están presentes los elementos técnicos y administrativos en proporciones equilibradas.

Esa integridad de la supervisión en los programas de extensión de la cobertura tiene una correspondencia en el atributo de polivalencia de los supervisores de rutina. Pero no se debe entender la "polivalencia" como la capacidad de supervisar cualquier tipo de servicio, dando cuenta de todos sus aspectos técnicos y administrativos, independientemente de la formación básica y de las experiencias profesionales. En ese caso, un supervisor polivalente podría ser sustituido indiferentemente por otro. En realidad, es difícil que exista alguien que domine todas las materias y habilidades requeridas por los servicios de una unidad de salud de cierta complejidad. No obstante, la supervisión integral es apenas el resultado de la suma de las atribuciones de muchos supervisores polivalentes que actúan de una manera intercomplementaria, si bien tienen conocimientos y habilidades comunes. Por eso mismo, no son intersus-

tituibles; por ejemplo, un enfermero no puede ocupar el lugar de un dentista en la supervisión de los servicios de odontología y vice versa, en relación con los servicios de enfermería.

De ahí la importancia de contar con un equipo que tenga formación y experiencias variadas para consolidar la indispensable integridad del proceso de supervisión de rutina. Esto es imperativo en la supervisión vinculada al nivel regional, donde se hace más intensa y compleja la actividad de apoyo técnico-administrativo dirigido hacia las unidades locales.

Lo que debe haber de común entre los supervisores polivalentes es la capacidad de:

- a) identificar globalmente las necesidades técnico-administrativas de los servicios básicos;
- b) plantear u orientar la solución de problemas de orden administrativo, que puedan resolverse en el nivel concerniente;
- c) contribuir a la solución de determinados problemas técnicos y de capacitación de recursos humanos, de conformidad con sus atribuciones y experiencias profesionales, desempeñando la función de "generalistas" en su campo de formación académica; y
- d) activar los mecanismos de apoyo especializado para solución de problemas de mayor complejidad técnica ó administrativa.

La integridad de la supervisión de rutina está reforzada por el apoyo ocasional de supervisores "especializados". Se entiende por supervisor especializado el que tiene conocimientos específicos sobre ciertos campos técnico-científicos, por ejemplo, neumología sanitaria, atención maternoinfantil, prevención del cáncer, etc. Debe desempeñar una función complementaria al trabajo de supervisión de rutina, dando apoyo técnico para resolución de problemas de mayor complejidad. Igualmente, le compete participar en la capacitación de los supervisores polivalentes y

en otras tareas de asesoramiento y enseñanza. Su asignación ha de restringirse al nivel central y a la unidad de salud con servicios especializados.

2.4 Organización por niveles

Cuando la red esté en pleno funcionamiento, la corriente de supervisión admitirá por lo menos los tres puntos de origen antes citados, que corresponden a los niveles administrativos central, regional y local. A continuación se da un ejemplo de la forma de estructurar un sistema de supervisión descentralizado.

1. Nivel central

Se distingue por la presencia de dos clases de supervisores. En primer lugar, técnicos que ejercen funciones de asesoramiento y dirección en cualquiera de los sectores de la administración central. Forman un grupo de supervisores polivalentes destinados a acompañar y apoyar las funciones desempeñadas por las administraciones regionales, y se encargan también de evaluar, en general, los servicios prestados por las unidades locales a ellas subordinadas. Con ese objetivo, realizan visitas a nivel local mediante selección aleatoria de algunas unidades que se someterán a supervisión. En ese caso, se centran en la apreciación de la calidad de los servicios prestados por esas unidades y evalúan también, en forma indirecta, la supervisión ejercida por la administración regional. En segundo lugar, están los supervisores especializados, que forman un equipo técnico de apoyo para intervenir en la aclaración y resolución de problemas específicos, fuera de lo ordinario. De la misma forma, pueden ayudar a evaluar la calidad de los servicios prestados para lo que se hace necesario, algunas veces, acompañar al grupo de supervisión regular en sus visitas aleatorias a las unidades locales.

2. Nivel regional

Dotado de supervisores polivalentes, con predominio de las profesiones de la salud y con disponibilidad total para ejercicio de la función. Su actuación se realiza en el conjunto de las unidades de una división regional, entre otros instrumentos, por medio de ayuda a la programación local, adiestramiento y educación continua en forma de

apoyo técnico. En ciertas oportunidades, esos supervisores entran en la línea de prestación de servicios, ya sea por emergencia o para efectos de demostración, complementando al equipo local.

3. Nivel local

Supervisión realizada por profesionales de niveles superior e intermedio, que se puede referir tanto al proceso interno de cada unidad como a los puestos de salud que con ella forman un todo funcional (módulo básico). Se dirige principalmente a los aspectos de asistencia propiamente dichos, o sea, a la orientación y organización del trabajo en los sectores de servicios finales e intermedios. En los puestos de salud, acompaña y apoya el trabajo de los auxiliares de salud en lo que respecta al establecimiento y a la observación de los patrones de atención, programación, referencia, conductas en cuanto a aspectos técnicos, determinación de la cantidad prevista y suministro de materiales, establecimiento de relaciones con la comunidad y así por lo consiguiente.

De un modo general, los supervisores deben tener una educación formal equivalente o superior a la de los profesionales subordinados a ellos y, de preferencia, tener experiencia previa en servicios semejantes a los supervisados, que se puede mantener y ampliar a través del regreso periódico a la línea de servicios técnicos.

Se ha determinado por consenso que la supervisión no debe constituir un cargo ni un grado de carrera, sino una función para la cual puede ser designado, con carácter más o menos transitorio, cualquier profesional de niveles intermedio o elemental, con la idoneidad necesaria para ejercerla. Debido a la dedicación exigida, la supervisión que implica frecuentes desplazamientos puede remunerarse con una gratificación, que se agregará a la suma básica correspondiente a la categoría profesional del supervisor. El tiempo de servicio gastado en esta función también se puede contar por el doble o de cualquiera otra forma privilegiada para efectos de promoción.

En lo que respecta al establecimiento de un cronograma de supervisión de rutina en los distintos niveles, basta subrayar la necesaria flexibilidad que debe haber con

respecto a la duración y la frecuencia de las visitas, siempre y cuando se pueda fijarles patrones mínimos. De un modo general, se prefiere la supervisión más duradera y difundida a un programa de visitas rápidas y frecuentes. Por otra parte, se deben fomentar las reuniones de "módulos básicos", seminarios de evaluación, etc., como posibilidades para suplir, en mayor o menor proporción y con mejores resultados, la necesidad de visitas de supervisión a la periferia del sistema.

Por último, cabe recordar que, pese a su importancia otros aspectos de la supervisión tales como planificación, programas e informes no admiten reglas ni modelos previamente fijados, y sus objetivos y uso deben ser el resultado de la experiencia colectiva de los supervisores a lo largo del tiempo y no sencillamente de una determinación de la dirección.

2.5 Dificultades

A medida que el sistema regionalizado comienza a funcionar con sus unidades más periféricas, muchos obstáculos y problemas circunstanciales afectan inevitablemente las actividades de supervisión. Uno de ellos es la propia dificultad de acceso a las unidades supervisadas y de permanencia en ellas. Eso se puede derivar de la deficiencia de las vías de acceso, de la insuficiencia de los medios de transporte o finalmente, de dificultades de otra naturaleza relacionadas con el recibo de viáticos o la disponibilidad de sitios de hospedaje en el lugar supervisado.

En algunos de esos problemas (como vías de acceso y sitios de hospedaje) intervienen factores físicos y de infraestructura socioeconómica cuyo control en general está fuera del alcance de las instituciones de salud. En lo que se refiere a asuntos de transporte, cabe observar que, a nivel regional, sólo se pueden resolver satisfactoriamente por medio de inversiones en la adquisición y la manutención de medios de transporte propios. De la misma manera, la descentralización de las operaciones financieras es uno de los recursos que garantizan el pago oportuno de viáticos y de acuerdo con las necesidades surgidas.

Sin embargo, la supervisión intramódulo se presenta como un punto crítico, cuyo desempeño se ha perjudicado

bastante por falta de condiciones objetivas (transporte y viáticos, sobre todo) para el desplazamiento y el hospedaje que implica enormes sacrificios para los supervisores locales. La colaboración de las alcaldías en ese sentido ha sido indispensable, pero no se presta con la regularidad y presteza que exigen los servicios. De esa forma, es posible que durante un período más o menos largo, el equipo de supervisión regional se vea obligado a asumir, por lo menos en parte, las atribuciones de la supervisión intramódulo.

Otra deficiencia que suele comprometer seriamente la eficacia del proceso de supervisión son las irregularidades en la provisión de material y de servicios para la reparación de equipo. La falta de insumos y los defectos del equipo acaban por hacer infructífero el contacto entre los supervisores y los supervisados, ya que, evidentemente, el proceso de supervisión presupone la disponibilidad de esos medios de trabajo y tiene por función garantizar una adecuada utilización por parte de los recursos humanos de la unidad. Sin embargo, en condiciones excepcionales, en las que se incluyen grandes dificultades de acceso, y por razones de economía, se puede recurrir a la supervisión como vía suplementaria de apoyo logístico a las unidades locales más periféricas. Así, se corregirán rápidamente las deficiencias de la atención y se ganará la confianza y la solidaridad de los que actúan al nivel supervisado. Sin embargo, la supervisión jamás debe asumir definitivamente las funciones del sistema de suministros, pues corre el riesgo de perder su especificidad técnica.

Un aspecto igualmente problemático es el de las relaciones de los supervisores con la comunidad. A pesar de realizarse la importancia de la opinión de la comunidad como componente que los supervisores deben considerar en la evaluación de los servicios prestados, por lo general, aquellos se dedican de lleno a las cuestiones internas de las unidades de salud y se olvidan de verificar y estrechar las relaciones de éstas con su clientela. Sin embargo, sobre todo durante la capacitación de los supervisores, cabe insistir en la necesidad de encontrar y perfeccionar mecanismos que faciliten la participación de las comunidades en la evaluación y el control de los servicios prestados.

El supervisor podrá contribuir a mejorar el desempeño institucional y las normas en que se basa, de acuerdo

con las necesidades y los anhelos que se puedan observar en el contacto con la comunidad.

3. Recursos humanos para supervisión

Una de las dificultades que se afrontan siempre al concebir un proceso de supervisión participativa y polivalente es la falta de personal con la disposición y la idoneidad necesarias para su ejercicio. Se exigen diversos atributos, como tacto político, capacidad para compartir conocimientos y habilidades, conciencia social, capacidad de análisis y crítica, además de habilidades técnicas específicas y de experiencia en el tipo de servicio que se pretende supervisar. Este es un problema que, en principio, se puede resolver empleando métodos apropiados de selección y adiestramiento. Sin embargo, esos métodos pueden verse afectados por variables políticas y de otra naturaleza. Por ello, no siempre se pueden encontrar del todo las cualidades exigidas a los supervisores. Muchas veces hay individuos que satisfacen los criterios fijados en cuanto al desempeño intelectual y al establecimiento de relaciones, pero que no tienen experiencia en los servicios ni una formación general en su campo profesional. Por otro lado, hay individuos que, pese a ser plenamente aptos para la función desempeñan importantes tareas en otros sectores de actividad y no se pueden desplazar de allí.

El asunto de la experiencia previa es importante en la medida en que el supervisor debe actuar como "agente multiplicador", especialmente en la formación y educación continua del personal auxiliar. Su deber es, entre otros, compartir conocimientos y habilidades, además de insistir en la adopción de una postura crítica, cosa que le será difícil hacer si no tiene cierta familiaridad con los problemas técnico-administrativos de los servicios y con las necesidades de la población.

Sin embargo, inevitablemente, un programa de mayor envergadura deberá incorporar un buen número de supervisores cuya experiencia previa sea poca o nula, o sea de naturaleza unilateral, lo que lleva a concluir que la plena idoneidad de los supervisores sólo se logra, primero, a través de formas de capacitación específica y, segundo, a largo plazo en el propio desempeño de la función, sobre todo si ésta se combina con la práctica de servicios seme-

jantes a los supervisados. Obviamente, se trata de un aprendizaje gradual, ya que aquí no intervienen apenas elementos intelectuales.

Existen tres tipos complementarios en lo que respecta a las modalidades de capacitación específica, que se pueden proporcionar en momentos distintos:

1. Formación en salud pública, aplicable a todos los supervisores polivalentes o especializados. Los cursos básicos de salud pública, por el estudio de los factores determinantes del proceso de salud/enfermedad y de la organización de los servicios, además de conferir conocimientos indispensables en los campos de planificación, epidemiología, saneamiento, etc., habilitan a los supervisores para identificar las necesidades técnico-operativas de los servicios y participar en la resolución de problemas de naturaleza administrativa en los distintos niveles del sistema de salud.

2. Preparación pedagógica y sistematización de conocimientos sobre supervisión. Se realiza de preferencia, mediante programas de capacitación en servicio, empleándose la propia actividad de supervisión y capacitación de personal auxiliar como objeto de reflexión e instrumento para adquirir nuevas habilidades.

3. Preparación (actualización) técnica. Se puede destinar tanto a la complementación de los estudios académicos de grado, ofreciendo una preparación más general, como a la actualización de conocimientos técnico-científicos que exigen las necesidades de funcionamiento de los servicios básicos de salud. Se debe hacer hincapié en las materias relativas a los problemas de salud predominantes en la Región.

Para fines de valorización profesional, esas formas de capacitación conferirán títulos de posgrado sensu lato, para lo que se aconseja la vinculación con instituciones académicas.

Versión provisional de un documento en preparación, Proyecto de Supervisión del Ministerio de Salud/Organización Panamericana de la Salud.

INVESTIGACION EDUCACIONAL EN SALUD

Informe Final de la Reunión de
un Grupo de Consulta
Programa Desarrollo de Recursos
Humanos/Organización Panamericana
de la Salud
Washington, D.C., 1988

INVESTIGACION EDUCACIONAL EN SALUD
Informe de la Reunión de un Grupo de Consulta

28 de marzo al 1 de abril, 1988
Washington, D.C.

I. INTRODUCCION

El desarrollo del personal de salud constituye una de las bases primordiales para la prestación de servicios de salud que resulten apropiados para enfrentar las necesidades de la población. Conscientes de ello, los países de la Región de las Américas y la Organización Panamericana de la Salud han orientado sus esfuerzos a la búsqueda de diferentes modos de abordaje de los problemas de recursos humanos, incluyendo los de planificación, formación y utilización del personal.

En ese proceso, el Programa de Desarrollo de Recursos Humanos en Salud reunió en mayo de 1984, a un Grupo de Consulta para definir áreas prioritarias en Investigación sobre Personal de Salud, (1) cuyos objetivos estuvieron encaminados a delimitar los conceptos centrales de la investigación sobre personal de salud (IPS), definir los criterios para establecer sus prioridades, proponer áreas prioritarias generales de IPS y sugerir a la OPS estrategias para desarrollarlas. En esa ocasión, el Grupo de Consulta recomendó las siguientes áreas fundamentales de trabajo en este campo:

- a) Mercado de trabajo en salud
- b) Análisis del personal de salud en la estructura de insumos y tecnología
- c) Sociología de las profesiones
- d) Procesos educacionales

(1) Investigación de Personal de Salud. Serie Desarrollo de Recursos Humanos No.66, OPS/OMS, 1985.

Esa reunión señaló el inicio de una nueva etapa en el desarrollo del personal de salud de América Latina, porque propició un replanteo de la problemática en un contexto de integralidad teórico-metodológica, y la enmarcó como parte de un proceso histórico, al interior de una dimensión política.

Con base en los resultados de dicha reunión, el Programa de Desarrollo de Recursos Humanos promovió el interés por los estudios e investigaciones sobre la fuerza de trabajo en salud, especialmente en aspectos relacionados con el mercado de trabajo, y desarrolló actividades de cooperación técnica y financiera a grupos nacionales que trabajaron con esa orientación.

El mismo Grupo ratificó el concepto de que el desarrollo de recursos humanos es un proceso que pasa por distintas etapas: la descripción situacional y la identificación de necesidades, la capacitación de los recursos humanos, su utilización y su mantenimiento. Cada etapa es interdependiente y el análisis de una no debe hacerse desconectado del análisis de las demás. En ese sentido, el Programa de Desarrollo de Recursos Humanos decidió iniciar también acciones para incorporar la investigación al área de los procesos educacionales, con el propósito de identificar formas más coherentes para el desarrollo del trabajo educativo, en apoyo de las estrategias nacionales de salud y en respuesta a las nuevas demandas que tales estrategias presuponen para el personal de salud.

Para explorar las posibilidades reales de trabajo el Programa nuevamente recurrió a la consulta a expertos y conocedores del campo, y convocó a un grupo para reunirse en Washington, del 28 de marzo al 1 de abril de 1988, con los siguientes propósitos:

1. Explorar la posibilidad real de abrir espacios de trabajo en investigación aplicada a la Educación de Personal de Salud.
2. Identificar mecanismos que permitan operacionalizar las investigaciones en forma coordinada entre los sectores educativo y de servicios.

II. OBJETIVOS

Los objetivos planteados al grupo de consulta estuvieron dirigidos a:

1. Reflexionar en torno al objeto de trabajo de los procesos de educación permanente prevalentes en las instituciones de servicio de América Latina.
2. Caracterizar los enfoques pedagógicos existentes en los procesos de educación permanente, en las instituciones de servicios de salud en América Latina.
3. Aportar criterios conducentes a identificar áreas prioritarias para el desarrollo de investigaciones referidas al proceso educativo en el marco de la "Propuesta de Reorientación de la Educación Permanente del Personal de Salud" preparada por la Organización Panamericana de la Salud.
4. Analizar el objeto de estudio en la investigación de procesos de educación permanente referidos a la "Propuesta de Reorientación", y sugerir estrategias metodológicas para el desarrollo de investigaciones en áreas prioritarias.

III. MARCO DE REFERENCIA

El Grupo de Consulta orientó sus deliberaciones dentro de un marco conformado por tres elementos básicos:

- a) los servicios de salud y las estrategias nacionales
- b) los procesos educativos, especialmente la educación permanente
- c) la investigación sobre personal de salud

Para facilitar la ubicación de las discusiones, el Grupo recurrió a un Documento Básico preparado para la Reunión, y tuvo la oportunidad de interactuar con funcionarios que proveyeron información introductoria sobre los elementos mencionados. El producto de las discusiones se describe a continuación:

La crisis económica de los años setenta y su repercusión a nivel internacional ha impulsado al sector salud a comprometerse en uno de los retos sociales más contundentes de su historia, al orientar sus esfuerzos al logro de una meta social: salud para todos en el año 2000. Este compromiso surgió, en América Latina, en medio de un contexto socio-económico y político caracterizado por:

- a) Una creciente deuda externa que ha provocado grandes desajustes en las economías de la región y restricciones en las políticas sociales latinoamericanas.
- b) Un progresivo aumento de la fuerza de trabajo incorporada al sector informal de la economía, especialmente en los grandes centros urbanos, ante la carencia y restricción de fuentes de empleo como producto de los desajustes económicos impuestos por la deuda externa.
- c) Un permanente desnivel y un acelerado deterioro de las condiciones de vida de grandes volúmenes poblacionales, que han visto acentuado su nivel de pobreza que les impide la satisfacción de sus necesidades básicas de subsistencia.
- d) Una disminución constante de los presupuestos del sector salud estatal, que han afectado tanto las políticas de contratación de la fuerza de trabajo, como el desarrollo de programas asistenciales y de promoción intersectorial.

Ante las circunstancias producto de las tensiones políticas, económicas y sociales mencionadas, el sector salud--a través de la OPS/OMS--irrumpió a finales de la década del setenta con los principios y pronunciamientos sanitarios en que se sustentó la decisión política y social mencionada arriba. El compromiso adquirido ante la comunidad mundial, ha requerido profundos replanteamientos conceptuales, metodológicos y estratégicos para cumplir con el acuerdo pactado en 1978. En el transcurso de estos 10 años, las acciones del sector salud se han movido no sólo en el contexto anteriormente señalado, sino en medio del conflicto que supone arrastrar con un pasado históricamente marcado por otros conceptos y por otros abordajes metodológicos. El conflicto aún no ha sido resuelto. El compromiso

político que subyace en la Meta ha exigido y continúa exigiendo replanteamientos trascendentales, particularmente en aquellos países en donde la lógica de las políticas sociales se inserta en el ámbito de las contradicciones consecuentes con su modelo de organización social y política.

Es conveniente tener presente estos hechos, que se constituyen en reflexiones medulares para el análisis del contexto global en donde acontece la dinámica asistencial del sector salud, y el proceso de producción y utilización del conocimiento. No parece aconsejable continuar las discusiones que nos competen, sólo a partir del análisis de la apariencia de los fenómenos, sin adentrarnos en el origen y esencia de los mismos.

Esa brecha entre el carácter de las discusiones denominadas "técnicas" y la concepción política e ideológica que subyace y le da forma a lo "técnico", debe ser analizada si se pretende realmente ahondar en los procesos de transformación que la propia dinámica social impone.

Es evidente que esa distancia empieza a acortarse: en los trabajos y actividades más recientes de la OPS sobre fuerza de trabajo en salud, se perfilan avances que no pueden desconocerse. Y, en reciente reunión de un Grupo de Trabajo sobre "Articulación del Conocimiento Básico en la Formación de los Profesionales de la Salud" convocada por OPS en diciembre de 1987, los participantes provenientes del campo de la ciencias biológicas, de las ciencias sociales y de la salud pública, al caracterizar el momento actual sobre la formación del personal de salud señalaban que:

"... a pesar de los esfuerzos subsiste un proceso formativo de corte positivista e individualista, orientado hacia el ejercicio profesional fundamentalmente curativo. El modelo de enseñanza continúa siendo compartimentalizado y carente de creatividad. Es indudable que entre los problemas fundamentales a que se enfrenta la formulación de cambios en los procesos formativos del personal de salud, a partir de un marco de referencia concreto, se destaca el referido a la desarticulación de los campos de conocimiento fundamentales, de su base teórica-conceptual, de su metodología frente a las formas

de su incorporación y aplicación adecuada al objeto de estudio. Por lo general, los procesos formativos siguiendo la organización formal de la educación--alrededor de cada disciplina--han conspirado contra los intentos de visión integral del hombre y la sociedad".(2)

En el campo de los servicios de salud, las discusiones sostenidas a distintos niveles, en los últimos tres años han planteado la necesidad de redefinir las estrategias de prestación de servicios, en tanto el análisis de los resultados en los niveles de atención indican bajo grado de eficacia, eficiencia y equidad en la mayoría de los servicios de salud de América Latina. (Actualmente existen 130 millones de personas que carecen de servicios. Entre los años 1986 al 2000 habrá 160 millones de personas más que demandarán la atención de salud).(3)

En general los países de la Región no han podido, hasta la fecha, resolver la demanda de atención de sus mayorías poblacionales ni cumplir con los principios de equidad, eficacia y eficiencia propuestos al final de la década pasada. En la actualidad es uno de los grandes desafíos existentes. Ante tal desafío la OPS/OMS ha planteado la necesidad de reorganizar y redefinir los sistemas de atención en salud, a partir de enfoques de descentralización y el desarrollo de sistemas locales de salud (SILOS).

Las opiniones obtenidas, los informes técnicos y la documentación producida sobre Descentralización y SILOS explicitan la necesidad y la urgencia de tener un personal suficientemente cualificado para asumir las responsabilidades que impone la reorganización de los sistemas de salud. Requiere igualmente de un personal íntimamente vinculado al proceso de participación social, cuya dinámica trascienda los esquemas de la "institucionalidad" tan arraigados, hasta ahora, en el sector salud.

(2) OPS: El Conocimiento Básico en la Formación Profesional. Informe de Reunión de Grupo de Trabajo sobre "Articulación del Conocimiento Básico en la Formación de Profesionales de la Salud, reunido en Washington, D.C., 7-11 diciembre de 1987.

(3) Desarrollo y Fortalecimiento de los SILOS y la Descentralización OPS/OMS. Febrero 1988. Programa de Desarrollo de Servicios de Salud, OPS, 1987.

Al respecto, un grupo de expertos reunido en el segundo semestre de 1987, afirmó que "en las experiencias sobre Participación Social se pone de manifiesto la multiplicidad de enfoques y estrategias, que se han traducido en un abanico de situaciones y formas de participación; por lo general los éxitos han sido de impacto limitado y de corta duración. Para la nueva fase de operacionalización de la Participación Social en los SILOS, se plantea la necesidad de desarrollar estrategias flexibles, que vehiculicen la expresión de los grupos formales e informales y de las instituciones sectoriales a través de procesos de deliberación y concertación (entre los diversos actores sociales-grupales e institucionales). Estos procesos requieren de modalidades de planificación participativa, así como de un proceso continuado de desarrollo de Recursos Humanos, que a su vez requiere de nuevos planteamientos en cuanto a la democratización y distribución del saber".(4)

Y esto se relaciona, necesariamente, con los procesos de formación y capacitación de la fuerza de trabajo que es, en última instancia, la responsable de que las acciones de servicio mencionadas, se desarrollen como respuesta a las necesidades emanadas de los contextos nacionales y regionales.

En general los grupos de trabajo sobre temas referidos a los servicios, a la participación social y al desarrollo de recursos humanos coinciden en el criterio que la educación, vista como proceso permanente constituye un componente indispensable para asegurar la calidad y pertinencia de sus acciones, y en particular para aumentar su capacidad de respuesta a la dinámica política, social, económica, técnica y epidemiológica que acontece en el amplio contexto de los sistemas de salud de la Región.

(4) Participación Social en los Sistemas Locales de Salud. Serie Desarrollo de Servicios de Salud No.35, OPS/OMS, 1987.

Como consecuencia de esta necesidad, el Programa de Desarrollo de Recursos Humanos para la Salud de la OPS ha iniciado actividades tendientes a propiciar la reflexión sobre el proceso educacional, e impulsar su reorientación. Merecen especial atención las propuestas de "Reorientación de la Educación Permanente de Personal de Salud en la Región de las Américas" planteada en agosto de 1987,(5) la de "Capacitación Avanzada y Promoción de Liderazgo en Desarrollo de Recursos Humanos para la Salud", documento para discusión ocurrida en noviembre de 1987,(6) y los estudios sobre Análisis Prospectivo de la Educación en Salud que se llevan a cabo actualmente.(7) Estas propuestas coinciden en la necesidad de contribuir a desarrollar procesos educacionales que conduzcan al logro de la meta de Salud para Todos en el Año 2000, y que permitan reducir la brecha y el desfase permanente entre el desarrollo de personal y los avances en los programas de salud.

El área relativa a los procesos educacionales es un espacio de trabajo extraordinariamente amplio, por lo que requiere de mayores precisiones en cuanto a los objetivos perseguidos, el objeto de trabajo, las conceptualizaciones necesarias, los métodos de abordaje del problema, especialmente los mecanismos para convertirlos en procesos permanentes, desarrollados en el contexto real del trabajo.

Esta relación educación-trabajo-práctica de salud tiene además, otras implicaciones: es imprescindible superar el nivel de cuantificación como única variable de análisis, así como las descripciones generales sobre la formación y utilización de la fuerza de trabajo en salud, al margen de un análisis histórico-estructural, y desde una perspectiva integradora. La Organización Panamericana de la

-
- (5) Educación Permanente de Personal de Salud en la Región de las Américas. Propuesta de Reorientación. Programa de Desarrollo de Recursos Humanos. OPS/OMS. Material mimeografiado. Agosto de 1987.
 - (6) Capacitación Avanzada y Promoción de Liderazgo en Desarrollo de Recursos Humanos para la Salud. Programa de Desarrollo de Recursos Humanos de Salud, OPS/OMS. Documento de trabajo mimeografiado. Noviembre 1987.
 - (7) Análisis Prospectivo de la Educación Médica. Educación Médica y Salud. Vol.22 No.3, 1988. Organización Panamericana de la Salud (En prensa).

Salud abre espacios de reflexión al plantear que "ya no basta considerar los recursos humanos en la perspectiva limitada de mano de obra de un mercado de trabajo, sino que es necesario visualizar la dimensión social general del trabajo de salud en un contexto social determinado y colocarlo en el marco específico de una situación institucional".(8)

Las reflexiones anteriores constituyen un marco referencial lo suficientemente amplio para justificar la realización de esfuerzos para el desarrollo de estudios que permitan reorientar, conceptual y metodológicamente, los procesos educativos en salud. Hasta el momento, esta área de investigación no se ha desarrollado lo suficiente, a pesar de haber constituido sujeto de gran debate en la Región y a nivel de la propia Organización, y aún cuando existen en Latinoamérica distintos grupos que trabajan en dicho campo.

IV. BASES CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACION EDUCACIONAL EN SALUD

1. Caracterización de los propósitos y objetivos de trabajo y estudio de la Educación Permanente del Personal de Salud en América Latina

En general, en los enfoques de la llamada Educación "Continua" en América Latina ha predominado el concepto de la necesidad de "refrescamiento" y "actualización" en contenidos técnicos y procedimientos de trabajo específicos. Este enfoque ha respondido principalmente al propósito de lograr una mayor "productividad" de los servicios de salud, entendida en el marco del rendimiento laboral mecánico, rutinario y contribuyente al "abaratamiento de los costos" y al "mejoramiento de la capacidad del personal".

Congruente con eso, la mayoría de los programas se estructuran alrededor de un conjunto de actividades puntuales, delimitadas, y esporádicas, que pretenden:

(8) Guerra de Macedo, C.: Políticas de Recursos Humanos en Salud. Educación Médica y Salud. Vol.20 No.4, 1986.

- a) Mejorar la calidad de las funciones del personal, y
- b) Lograr la extensión de la cobertura de salud.

No se hace referencia al verdadero y real objeto de trabajo de la educación. En otras palabras, en el proceso educativo de salud, ha estado ausente una fundamentación conceptual que exprese la esencia misma de dicho proceso.

Se han definido "formas" pedagógicas y se ha dado énfasis a los "contenidos", pero se ha carecido de un cuerpo teórico que oriente el ¿por qué? y el ¿para qué? de la Educación Permanente; "el simple hecho acumulativo de funciones, tareas o campos relacionados con la educación no es un criterio epistemológico suficiente para construir una ciencia de la educación, aunque sí una profesión y un oficio".(9) Esta carencia de una fundamentación conceptual contribuye, entre otras cosas, a reproducir los modelos de la práctica médica hegemónica y la estructura de poder de los servicios de salud.

Sin embargo, para algunos procesos educativos en salud, especialmente para la medicina y sus especialidades, y para la odontología, se ha expresado con bastante claridad el objeto de trabajo: el individuo enfermo y el tratamiento apropiado. La transmisión del conocimiento se presenta de manera fragmentada, lo cual hace que se pierda la visión del hombre de manera integral y en relación a la sociedad en que vive. La educación llamada "continua" ha permanecido silenciosa ante esa relación inseparable que existe entre la acción educativa y el proceso salud-enfermedad en cuanto objeto de transformación. La relación entre el saber y la praxis aparece desvinculada del objeto social sobre el que se pretende incidir. Así se refleja en la forma como históricamente se ha abordado la educación y la práctica de salud. El estudio del proceso salud-enfermedad a través de enfoques tales como el monocausalismo ó la multicausalidad y las sustentaciones ecologicistas ha reducido el carácter social del hombre, inmerso en una sociedad, con un sistema de producción concreto y en un ámbito socio-cultural específico. Y aún cuando en otras actividades educativas ligadas a programas de los Ministerios de Salud, se incorporan elementos de salud colectiva con enfoques multi-

(9) Ortega, S.: Hacia una Ciencia de la Educación. Pedagogía y Sociedad, No.8, 1978.

disciplinarios, al final prevalecen como objeto de estudio procedimientos y técnicas de trabajo dirigidas al individuo o a la colectividad, sin un enfoque integral y disociados de los determinantes esenciales de la salud-enfermedad.

En otros casos, el objeto de trabajo de los programas educativos no está claramente definido y se presta a confusiones. Aunque el objeto sea en primera instancia la persona, la familia o la comunidad a los cuales se les va a brindar un servicio, es frecuente que los programas presenten como objeto de trabajo la "prestación de servicios"; de esta manera es el alumno el que pasa a constituirse como objeto-sujeto de los programas educativos. En estos casos la salud del individuo-comunidad queda fuera de los objetivos del programa educativo.

La forma inadecuada como son programadas las actividades educativas para el personal que labora en los servicios manifiesta su disociación con un proceso de planificación que abarca diferentes tipos de problemática, tanto a nivel de los servicios como en el campo educativo. Esto es así porque los mismos procesos de planificación general no se realizan sistemáticamente en los países, o porque cuando se llevan a cabo no se considera al componente educativo como un elemento imprescindible de la transformación de los servicios. La situación se agrava por la falta de análisis e investigación de las necesidades educativas derivadas del trabajo de los servicios de salud. Hay, por lo general, poca relevancia del trabajo de las unidades de Recursos Humanos en la planificación de los programas educativos.

Por otra parte, pocos países cuentan con una política expresa de formación de recursos humanos, lo cual ha facilitado que los programas de educación "continua" hayan estado determinados en gran parte por la práctica privada y siguiendo la lógica del mercado capitalista.

En algunos países, el ofrecimiento de programas de educación "continua" en los ministerios de salud, se genera a través de las distintas unidades programáticas, que determinan de alguna manera las necesidades de capacitación de su personal y la forma de abordar dicha capacitación. Cada unidad y cada hospital ejecuta sus propias actividades docentes, ocupándose incluso de asuntos como el financiamiento de dichas actividades; ello está indicando que

varios de los programas se realizan de manera incidental (no planificada). En buen número de países, por otra parte, una modalidad de capacitación utilizada con frecuencia son las diversas actividades generadas y ejecutadas por los gremios y asociaciones especializadas.

En este escenario, surge en 1984 una propuesta de reorientación de la capacitación de personal de salud que se discute y empieza a instrumentarse en 1986 en un pequeño número de países de la Región; este número se amplía en 1987 y 1988 aprovechando coyunturas estratégicas como la descentralización de los servicios, la tendencia a la organización de los sistemas locales de salud, las nuevas formas de utilización de la epidemiología y el renovado interés por los problemas de conducción y gerencia del sector.

La propuesta en mención, producto del trabajo de varios grupos de trabajadores latinoamericanos bajo el liderazgo del Programa de Desarrollo de Recursos Humanos de la OPS, plantea la consideración del quehacer educativo en salud como un "proceso permanente", de tipo multidisciplinario, que se desarrolla en el ámbito de los servicios y utiliza el análisis de los problemas del trabajo como eje fundamental para el aprendizaje".(10)

Este, como cualquier nuevo enfoque de los programas de educación debe tener claro que la finalidad del conocimiento y su relación con una determinada praxis, requiere ser abordada en forma científica, dentro de una sociedad que enfrenta una dinámica específica en forma constante y permanente. El plano de la realidad socio-histórica (hombre-sociedad), y el plano de la acción educativa constituyen ámbitos inseparables, en tanto la acción educativa contribuye a transformar el contexto de la sociedad como un todo.

(10) Haddad, J.: Desarrollo Educativo en Salud. Perspectivas para el Año 2000. Educación Médica y Salud, Vol.20 No.4, 1986.

"Ningún proceso formativo del personal de salud, auténtico y responsable, podrá darse de espaldas a la realidad de salud de los países, sin un conocimiento científico de esa realidad; no cabría mantener los esquemas formativos incorporados a una práctica de salud estática que no busque transformarse como tampoco sería aceptable un proceso formativo de espaldas al desarrollo científico y tecnológico universal".(11)

2. Los enfoques pedagógicos existentes en educación permanente

El primer planteamiento de tipo general expresado por el Grupo se refirió a la falsa concepción de la pedagogía como determinante de la transformación de una sociedad, y la utilización de la pedagogía como una panacea. La educación y sus instrumentos metodológicos constituyen un medio necesario y útil para que se desarrolle el proceso de formación científica y técnica, sin el cual el mismo carecería de un ordenamiento coherente de los mecanismos que promueven el aprendizaje.

La utilización de determinadas metodologías pedagógicas en la mayoría de los programas educativos latinoamericanos ha contribuido a la funcionalidad del propio sistema de salud imperante, a la transmisión de una "cultura institucional" de prestación de servicio y a la reproducción de un esquema biologicista de la salud y de la enfermedad.

En este sentido el grupo identificó, en base a su experiencia, algunas de las características pedagógicas con que se han desarrollado los programas educativos en Latinoamérica. La concepción "bancaria" de la educación (término acuñado por Bordenave, Freire y otros pedagogos para indicar el "depósito de conocimientos en la mente del alumno") ha primado en muchos de los programas de educación conti-

(11) OPS/OMS: El Conocimiento Básico en la Formación Profesional. Consideraciones acerca de la articulación de lo biológico y su interacción con lo social. Documento mimeografiado, 1988.

nua, y con ella el componente unidireccional y presencial del docente, y la necesidad de "oficinas", "escuelas", "centros", "unidades", y otro tipo de estructuras cerradas, que dirigen, planifican, toman decisiones y ejecutan los actos "educativos", que en esta forma pierden totalmente su propósito de promover el aprendizaje en la realidad. Se pierde, además, la oportunidad de utilizar un componente crítico acerca del funcionamiento de los servicios, del tipo de atención que se brinda, y acerca de las metodologías pedagógicas utilizadas.

La mayoría de los programas se ha desarrollado en base a cursos, talleres, cursillos, jornadas, que no obedecen a un proceso continuado en tiempo, maduración y generación de nuevos conocimientos. Generalmente estas actividades no tienen seguimiento y son formuladas sobre viejos esquemas pedagógicos, que pocas veces buscan la forma de innovar y fortalecer la transformación del servicio. El maestro decide los contenidos del programa y el alumno escucha. Se pierde la oportunidad del aprendizaje en la realidad de los servicios y del trabajo.

Surgieron además, diversas experiencias educativas bajo la concepción de "grupos participantes". Sin restarle reconocimiento a tales experiencias, en general, se le dió más importancia a la forma que a los contenidos. La forma no cuestiona el modo de organización del contenido, no determina el enfoque del objeto de estudio, ni el contexto en el que se insertan los programas educativos en salud. La forma no determina la explicitación de un marco conceptual del proceso salud-enfermedad y sus determinantes. Sin embargo, la participación grupal podría contribuir a la discusión y a la confirmación de marcos teóricos que fundamentan determinadas concepciones científicas.

Los enfoques pedagógicos aplicados generalmente se han sustentado en corrientes conductistas que privilegian la "objetivología" como el fin mismo del proceso educativo. A su vez, el conocimiento, su transmisión y su utilización han sido, a menudo, monopolio de determinadas profesiones hegemónicas, situación que ha contribuido a delimitar el ámbito epistemológico del proceso salud-enfermedad y el entorno social donde éste acontece.

En resumen, el Grupo concluyó en la identificación de cuatro áreas fundamentales de problemas que impiden el desarrollo articulado de procesos docente-asistenciales verdaderos:

A. La pedagogía no ha dado muchas respuestas a la enseñanza en y para el servicio, en parte porque el criterio del clínico (poder del conocimiento) siempre ha primado, y en parte, por la poca incorporación de los especialistas de la pedagogía y de la investigación en las decisiones sobre los procesos educativos en salud.

En este sentido el Grupo estuvo de acuerdo en que los programas de integración docente-asistencial en general no han respondido a las recomendaciones en cuanto a los enfoques multidisciplinarios, ni en cuanto a los objetivos a alcanzar. Estos programas responden más a una tendencia a cumplir con acuerdos legales para facilitar la utilización de la infraestructura de servicios por parte de las instituciones formadoras de personal.

B. Hace falta desarrollar una línea de investigación que analice cómo se incorporan los elementos ideológicos, la cultura institucional y el propio saber científico a los procesos educativos; igualmente, para definir como éstos se relacionan con los métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados.

C. El concepto predominante sobre tecnología educativa y el desarrollo subsiguiente de la misma también ha sido producto de concepciones asociadas a corrientes educativas que plantean los diferentes estilos y niveles de aprendizaje de los estudiantes; de allí la demanda, para identificar y aplicar otras alternativas en la capacitación.

D. Los procesos de Educación Permanente implican una revisión curricular en las profesiones universitarias, ya que existe una discrepancia cada vez mayor entre las áreas técnicas que se incorporan a estas carreras y las orientaciones emanadas de las estrategias sanitarias y los procesos de reestructuración de los servicios.

E. Tradicionalmente, se ha calificado a los procesos de Educación Permanente como "correctivos" de las fallas en la educación universitaria. Es necesario considerar crítica-

mente las expectativas que se tienen sobre una mayor relación universidad-servicio. En términos generales los procesos de Educación Permanente originados en la Universidad, no tienden a transformar una praxis, sino que obedecen a los esquemas característicos de la hegemonía médica prevalente.

3. Nuevas definiciones de la educación como proceso permanente

La propuesta de reorientación del proceso de Educación Permanente del personal de salud a que se ha hecho referencia anteriormente, (12) sustenta que:

3.1 Es necesario redefinir el proceso capacitante en salud en base a la identificación del objeto de estudio y de trabajo, como pre-requisito para iniciar la búsqueda de mecanismos que articulen el aprendizaje con el trabajo de los servicios de salud.

3.2 Se requiere fundamentar las decisiones técnicas y metodológicas en un análisis de la situación general, (incluso de tipo prospectivo y estratégico) del país, del sector, y de las instituciones. La definición de un contexto para el trabajo educativo es condición indispensable para diseñar estrategias educativas coherentes y eficaces.

3.3 Es necesario reorientar las estrategias educativas utilizadas, hasta identificar aquellas que faciliten el desarrollo de procesos permanentes de capacitación, en la realidad del trabajo habitual de los servicios y las comunidades, y que utilicen los recursos existentes y disponibles en el país.

3.4 Se requiere de la estructuración de procesos educativos que promuevan la participación, la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas, y la consolidación colectiva del conocimiento nuevo.

(12) Programa de Desarrollo de Recursos Humanos de la OPS: Educación Permanente de Personal de Salud. Propuesta de Reorganización, 1987.

3.5 Es conveniente la conformación de los "equipos" desde la etapa capacitante para que el proceso lleve a la consolidación de dichos equipos durante el trabajo.

3.6 Se requiere de la eliminación de las barreras artificiales que separan al "docente" del "trabajador de servicios"; de la ruptura de los esquemas que imponen la necesidad de la existencia de Centros, escuelas, unidades, etc., "a cargo de la función docente", pero alejados de la realidad del servicio. Los conductores del proceso de aprendizaje deben emerger del seno de los propios servicios, y la educación debe ser parte de las funciones a ellos asignadas. El rol docente es el de un promotor o facilitador del aprendizaje, pero este rol debe ser desempeñado desde el ámbito mismo de los servicios de salud.

La caracterización del proceso educativo como un proceso integrado a la práctica de los servicios, la posibilidad recién visualizada por los trabajadores de salud (a través de las estrategias de descentralización de los sistemas de salud y las diversas modalidades de participación social) de poder intervenir por medio de su práctica en el desarrollo del proceso que conduce al cambio, es lo que fundamentalmente diferencia la propuesta de reorientación de la Educación Permanente de los enfoques anteriormente utilizados en el sector salud.

La reorientación propuesta destaca el papel del equipo multidisciplinario de salud, el carácter esencialmente social de la acción educativa realizada concretamente en el proceso de trabajo colectivo. Sin embargo, esto no significa que la competencia técnica específica de cada área del sector salud no sea preservada y exigida en la dimensión de la práctica donde el compromiso y la autonomía de intervención son consecuentes con las características propias de cada área técnica.

La característica de permanencia se refiere a la educación considerada como un proceso inacabado; muestra una realidad que no es estática, sino en constante transformación. El reconocimiento de esta realidad, la reflexión sobre los determinantes de los problemas que la afectan, el diagnóstico, el análisis, las proposiciones para la superación y transformación de dichos problemas, explicitan su carácter continuo, en permanencia, como proceso dirigido hacia el futuro.

No se trata únicamente de actualizar conocimientos o proporcionar información sobre nuevas tecnologías, como sucede con los programas llamados tradicionalmente de "Educación Continua"; se trata más bien de dimensionar el proceso de administración del conocimiento en salud a raíz del contexto político y social en el cual se inserta, utilizando en este análisis un diagnóstico científico y social que lo caracterice claramente para todos los niveles de personal de salud.

V. CRITERIOS PARA ESTABLECER PRIORIDADES EN INVESTIGACION EDUCACIONAL

Parte de las discusiones de este Grupo de Consulta ha estado orientada a la reflexión sobre el objeto de trabajo y los enfoques pedagógicos de los procesos de educación permanente prevalentes en las instituciones de servicio de América Latina. Así, las discusiones estuvieron encaminadas a caracterizar los enfoques vigentes, para que de alguna manera, se inicie un proceso de reflexión más profunda por parte de los grupos interesados. El reconocimiento por parte del grupo de consulta, de la existencia de problemas comunes en los programas de educación del personal de salud en algunos de los países de la Región, se traduce de hecho en la identificación de áreas a investigar de manera más detallada y orienta a los eventuales proyectos de investigación hacia enfoques coherentes con las estrategias para alcanzar la meta de salud para todos.

El Grupo señaló criterios conducentes a identificar áreas prioritarias para el desarrollo de investigaciones referidas al proceso de educación permanente. Si se acepta la premisa de que mediante la investigación se generará nuevo conocimiento, que señale alternativas para la solución de situaciones problemáticas, entonces cabe precisar criterios que permitan la identificación objetiva de aquellas que merecen atención inmediata en cuanto a la asignación de recursos para realizar la investigación. Se proponen, en consecuencia, tres criterios generales:

- * Las áreas prioritarias de investigación deberán ser establecidas a partir de estudios de tendencias, que permitan construir una base empírica de datos. Estos estudios deberían iniciarse a

partir de las actividades de capacitación que desarrollan los servicios y programas prioritarios, ya que son éstos los que insumen mayores recursos en el desarrollo de procesos educativos. También debe considerarse la información producida por las investigaciones que se están desarrollando en el área de personal de salud, incluyendo los de fuerza de trabajo, formación de personal, y funciones de producción.

* Un segundo criterio general se refiere a las investigaciones que contribuyan al desarrollo de una teoría que nutra el proceso educativo permanente y que contribuya a superar los impactos negativos de la coyuntura social, política y económica. Esta teoría deberá señalar mecanismos que faciliten la articulación de la educación con otros sectores, en el contexto de los cambios sociales, la participación social, la mejora de la atención de salud a la población, el desarrollo de los servicios y la introducción de tecnologías apropiadas.

* Finalmente, un criterio para priorizar las investigaciones es el de que contribuyan al desarrollo de modelos de procesos permanentes de educación que contemplen el desarrollo de metodologías pedagógicas innovadoras, que contribuyan al desarrollo de los servicios, y que fundamenten el aprendizaje alrededor de un eje constituido por el análisis de los problemas del trabajo. La pedagogía problematizadora y sus formas de expresión y de utilización, son un ejemplo de modelo pedagógico a establecer en salud.

VI. AREAS PRIORITARIAS Y TEMAS DE INVESTIGACION

Para la definición de áreas prioritarias y la identificación de campos de trabajo en investigación en el área de educación permanente, el Grupo discutió en un primer momento, los problemas principales del área que son comunes a la mayoría de países. La identificación de problemas y lagunas de conocimiento pueden resumirse de la siguiente manera:

- Carencia de definiciones acerca del objeto de trabajo, de su fundamentación conceptual, de la finalidad del conocimiento y de las metas a alcanzar.
- Carencia de una explicitación del proceso salud-enfermedad, de sus determinantes y de las formas de abordaje contempladas por las instituciones de servicio y las formadoras.
- Debilidad de los procesos de planificación de la capacitación continuada y ausencia de una visión de conjunto entre la formación profesional de los diferentes grupos y la educación en el servicio como proceso permanente.
- Ausencia de un enfoque integral del conocimiento y falta de interacción multidisciplinaria en los programas de educación permanente.
- Ausencia de políticas de recursos humanos que permitan definir áreas y niveles de capacitación coherentes.
- Tendencia de los programas hacia la reproducción de prácticas estáticas y a la transmisión de enfoques individuales y biologicistas de la salud-enfermedad.
- Carencia de teorías educativas aplicadas a los procesos de transmisión del conocimiento en el contexto de los servicios de salud.
- Aplicación constante de metodologías educativas tradicionales y discontinuas, que no permiten el crecimiento y la generación de nuevos conocimientos; ausencia de metodologías educativas de tipo participativo y problematizador.
- Tendencia a destacar la relevancia de la forma pedagógica más que al análisis crítico de los contenidos. Predominio de la teoría conductista de la educación en los programas de capacitación continua.
- Utilización de tecnologías educativas no coherentes con la realidad de los países latinoamericanos, basadas en objetivos que no están fundamentados en el trabajo real.

- Falta de análisis crítico de las experiencias de integración docente-asistencial.
- Ausencia de análisis de las formas de producción e incorporación de los elementos ideológicos, institucionales y del saber científico a los procesos educativos y al desarrollo institucional.

En base a esta caracterización de los principales problemas y falta de conocimiento e información, se identificaron tres líneas generales de investigación aplicada al campo educacional en salud, que contribuirán a la sistematización de la información y a la reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el sector salud:

1. Análisis de los procesos educativos en salud desarrollados en los países de la Región.
2. Producción y utilización del conocimiento científico-técnico en los procesos educativos en salud.
3. Análisis de los procesos de evaluación implementados para el control del proceso educativo, y formulación de alternativas para la verificación de sus resultados y la aplicación de ajustes y correctivos.

Las líneas de investigación señaladas, han sido concebidas como parámetros generales de trabajo, con la finalidad de no cerrar espacios para áreas de investigación de tipo estratégico y coyuntural. Sin embargo, es posible señalar problemas específicos dentro de cada una de las líneas adoptadas, en tanto éstas podrían contribuir a responder cuestionamientos que hasta ahora no han sido tratados científicamente, a través de un proceso de investigación participativa y continua.

Para la primera línea se identifica la urgencia de realizar estudios sobre:

- Los procesos de educación permanente a nivel del servicio, de las universidades y gremios.

- El análisis de los estudios de postgrado, como parte de un proceso educativo permanente y a partir de supuestos teóricos de integración de la docencia y la investigación con la práctica de salud.
- El análisis de las tendencias y la concepción de la investigación como componente del proceso educativo en salud, y como modo de generación de conocimiento.
- El proceso de formulación de políticas de recursos humanos
- Los procesos de educación permanente en los programas prioritarios de salud de los países.

Para la segunda línea general de investigación, se proponen los siguientes temas:

- Análisis de los mecanismos para la incorporación del conocimiento científico a los procesos educativos (ajustes, diseño curricular y administración curricular).
- Estudio de los procesos de producción de tecnología.
- Estudios de transferencia de tecnología.
- Articulación del aprendizaje con el manejo de los problemas de trabajo.
- Mecanismos viables para el desarrollo de combinaciones metodológicas apropiadas a cada situación.

En la tercera línea se proponen estudios sobre:

- Determinación de necesidades de capacitación permanente en los servicios.
- Desarrollo de métodos de evaluación de procesos y resultados.

- Impactos, efectos y consecuencias de los procesos educativos.
- Monitoría y seguimiento de los procesos de educación permanente.

VII. ESTRATEGIAS DE TRABAJO

El desarrollo de un proyecto regional de investigación aplicada al campo educativo, y en apoyo de las estrategias nacionales y regionales de salud requiere de acciones coordinadas, coherentes, y que utilicen los recursos y capacidades existentes. El Grupo preparó una serie de directrices para formular un Plan de Trabajo, en la forma siguiente:

- a) Proceder a la identificación de grupos nacionales con capacidad para realizar estudios e investigaciones en el área educativa, o que están trabajando en la organización de sistemas nacionales de educación permanente en apoyo de los sistemas locales de salud; constitución de una red regional de grupos de investigación educacional.
- b) Preparación de una Propuesta de Trabajo para la Coordinación de Investigaciones de la Organización, a fin de fundamentar la inclusión de esta área de trabajo dentro de las prioridades de investigación.
- c) Estimular en los grupos nacionales identificados el interés por la investigación de temas relacionados con la capacitación de personal, especialmente los que tiendan a la búsqueda de nuevas metodologías y formas de trabajo en el área educativa.
- d) Canalizar el apoyo técnico del Programa de Desarrollo de Recursos Humanos de la OPS, en forma coordinada, con los grupos nacionales de Investigación Educacional, para propiciar el desarrollo metodológico y la preparación de instrumentos de trabajo.

REFLEXIONES SOBRE INVESTIGACION PARTICIPATIVA,
EDUCACION POPULAR Y AUTOGESTION EDUCATIVA

Boris Yopo P.

Presentado en el Taller de
Investigación-Acción Partici-
pativa: Debate para el Cambio.
Managua, Nicaragua,
Noviembre, 1987.

La investigación-acción participativa busca reconocer y sistematizar el conocimiento popular para facilitar la participación real de la población en la programación y ejecución de las acciones que competen al desarrollo. Así, ella no solamente procura un trabajo de investigación, sino un trabajo auténticamente educativo popular, en el cual los grupos participan en la producción de conocimientos concretos sobre su propia realidad, al interior del contexto socioeconómico y cultural en el que están envueltos.

Boris Yopo P.

EDUCACION E INVESTIGACION PARTICIPATIVA

En este aspecto, que se considera relevante para los procesos de desarrollo en general y popular, conviene analizar dicha relación desde una perspectiva diferente. Para ser un medio efectivo de desarrollo, la mayor parte de los esquemas educativos presentes deben abandonar los planteamientos académicos tradicionales, y centrarse en ofrecer respuestas funcionales a las necesidades concretas y reales de los grupos populares. La experiencia muestra que las respuestas dadas por funcionarios y especialistas pocas veces corresponden a los intereses y problemas reales de los grupos citados, puesto que las necesidades son identificadas "a priori" y a partir de un marco diferente donde dicha población se desenvuelve.

Como una contraposición a la planificación y programación educativa de una sola vía, no participativa e impuesta, se sugiere que la identificación de las necesidades educativas ha de surgir de la realidad de las comunidades y de los diferentes grupos sociales que las conforman y le dan personalidad. Desde esta perspectiva, la investigación ya no constituye un instrumento utilizado por especialistas profesionales para averiguar si ellos tienen razón en la identificación "a priori" de las necesidades, sino un medio para suscitar la reflexión de la comunidad sobre su situación y sus problemas. Por ello, la investigación no se constituye como una actividad previa a la acción educativa, sino que forma parte importante de todo el proceso educativo, en el que la población participa plena y activamente.(1)

Debido a lo anterior es que la investigación participativa busca reconocer y sistematizar el conocimiento popular para facilitar la participación real de la población en la programación y ejecución de las acciones que competen al desarrollo. Así la investigación participativa no solamente procura un trabajo de investigación, sino también un trabajo auténticamente educativo popular en el cual los grupos participan en la producción de conocimientos concretos sobre su propia realidad, dentro del contexto socioeconómico y cultural en el que están envueltos.

El paradigma de la ciencia social crítica, de la cual forma parte la investigación participativa, estipula que la diferencia entre sujeto y objeto puede reducirse en la práctica de la investigación. Muchas experiencias en el campo de la investigación temática, activa y participativa tienden a comprobar esta tesis que en verdad no es nueva, ya que algunos notables filósofos--entre ellos Hegel--han explicado cómo, en el concepto de la vida, el dualismo de sujeto y objeto queda superado por el conocimiento, en una síntesis que se logra al reducir el segundo al primero.

De lo expuesto se desprende que el trabajo de campo en las diferentes comunidades que conforman una sociedad, especialmente aquellas de carácter marginal, no puede concebirse como una simple observación sistemática, sino también como un diálogo entre personas que participan conjuntamente de la experiencia investigativa.

Por lo anterior se reconoce y acepta que el proceso de investigación participativa es, en esencia, un proceso educativo y de auto-formación, donde los participantes (comunidad, grupo de investigadores profesionales, promotores) van descubriendo su propia realidad, las características de sus problemas inmediatos y las estrategias alternativas para solucionarlos. Consecuentemente, es el hombre-participante quien va forjando su propio desarrollo y el de su comunidad considerada como un núcleo organizado y consciente de su participación. De esta manera puede incorporarse y ser partícipe del desarrollo comunal, regional y aún nacional.

Con estos lineamientos se puede exponer que la educación debe ser entendida como un proceso continuo durante el cual se adquieren experiencias en las áreas cognoscitiva, afectiva, y psicomotriz, experiencias todas ellas que capacitan al hombre para adquirir la información y los conocimientos necesarios para aprender nuevas formas de manejar y transformar su medio social y físico, así como para solucionar sus necesidades y problemas.

La praxis social, en la que el hombre toma conciencia de su tarea y función principal de la vida, origina un proceso de cambio continuo en él, lo cual constituye un proceso educativo permanente. La función pedagógica de esta praxis está basada en la concepción dialéctica del

proceso de enseñanza-aprendizaje. El elemento determinante en el proceso educativo del hombre es su actividad social y productiva, a través de la cual el hombre transforma tanto su medio como a sí mismo.(2)

Es el concepto y la práctica de la participación la que ha permitido una superación sustancial en los programas de educación de adultos, especialmente los destinados al desarrollo rural integrado. Sin embargo la práctica de la participación debe ser entendida en su más justa expresión, es decir hasta llegar a incluir el proceso de toma de decisiones, la ejecución y la evaluación de las acciones emprendidas. Esto en atención a que el mismo concepto ha dado lugar a ciertas confusiones sobre el fin de la educación popular, hasta que ha sido apropiado por muchos profesionales para legitimar su "compromiso" con los sectores populares. También hay que aclarar que la teoría y el método de la educación popular han rebasado con creces las estructuras teóricas y operativas de la educación de adulto, la que, por lo general, se mantiene todavía en esquemas impuestos, contenido derivados de la concepción institucional y métodos verticalistas-paternalistas.

UNA REFLEXION SOBRE LA EDUCACION POPULAR

Tratándose la investigación participativa de un proceso de educación autogestionada a partir de uno o varios momentos de reflexión de la población base, ella se constituye en un movimiento de educación popular que incluso difiere fundamentalmente de todos aquellos intentos más innovadores y progresistas de la educación de adultos. De aquí que es conveniente detenerse un poco para analizar las características y la intencionalidad de la educación popular.

UN BREVE ANALISIS HISTORICO

El o los movimientos de educación popular en América Latina tienen un transcurrir histórico no muy bien definido. Algunos autores sostienen que la educación popular, entendida en el sentido clasista como se verá luego, encuentra sus primeras raíces en la práctica educativa del prometido movimiento obrero y popular de los países latino-

americanos, en el espacio histórico que media entre ambas guerras mundiales o aún más temprano. Así los esfuerzos de auto-educación del primitivo movimiento obrero y popular latinoamericano, prefiguraron o anticiparon problemas y respuestas relativamente similares a las que hoy confrontan los movimientos de educación popular.(3)

En ese entonces la vocación educativa del movimiento obrero y popular surgió diferenciándose de un proyecto educativo paralelo originado en las clases dominantes. De igual manera entonces, como hoy en muchos países latinoamericanos, la práctica educativa popular se desarrolló en condiciones objetivas de exclusión de las clases explotadas y de esquemas de dominación autoritaria.

Otros en cambio, hacen retroceder el comienzo de esta historia a la postguerra y a las tempranas iniciativas de la UNESCO y otros organismos internacionales, sobre todo, en el terreno de la alfabetización y la educación fundamental.(4) Aún todavía algunos observan que el movimiento de educación popular en Latinoamérica se inicia en la década de los 60, asociada a la agudización de las tensiones sociales provocadas por una serie de conflictos y cambios de carácter socio-político y económico.

En todo caso parece que el actual movimiento de educación popular, con su autodefinición como liberador y alternativo y con su identificación de clase es, dialécticamente, continuador y superador antagónico de las prácticas educativas del sistema, de carácter asistencial y recuperadoras, que se remontan hacia fines de los años 40.

Hay que considerar entonces que el actual movimiento de educación popular se fundamenta objetivamente en un cierto nivel de desarrollo de las luchas sociales de América Latina. Sin embargo, también encuentra su fundamento, en cuanto específica, práctica y educativa, en los proyectos oficiales de educación de los sectores populares y en las formas transicionales que han surgido más recientemente y que oscilan entre servir al sistema o romper con él para proyectarse como educación popular de clase(5).

En la práctica de la educación popular en América Latina el esfuerzo e interés se ha centrado más en los sectores campesinos o los grupos subproletarios y marginados

urbanos, ya que la clase obrera industrial lo ha sido menos. Posiblemente en algunos países este menor énfasis quizás se deba al menor peso cuantitativo de este grupo social. En cambio en otros quizás sea el criterio de preferir a los más pobres, a los que con un menor grado de organización o a los discriminados de un modo más sistemático.

Creemos interesante hacer mención a la siguiente conclusión de un estudio efectuado por CELADE... "La educación popular no debe restringirse solamente a los sectores más atrasados de la población. El limitar la práctica de la educación popular a estos sectores, ha llevado a muchos educadores populares a negligir la importancia de las organizaciones gremiales y políticas de las masas y a considerar a las masas populares como receptoras pasivas de un saber que viene desde fuera de ellas. Por otra parte, la restricción a los sectores más atrasados disminuye las posibilidades de recuperar la historia de las clases populares desde la perspectiva de sus sectores más avanzados".(6)

HACIA UNA CARACTERIZACION DE LA EDUCACION POPULAR

Cualquier definición tiene sus riesgos, sin embargo en el presente caso se considera conveniente hacerlo como una manera de ordenar el aspecto pedagógico crítico del debate. De esta manera es posible considerar como educación popular todo esfuerzo que se sitúa en la dimensión de la concientización--entendida como contribución a la emergencia de una conciencia explícita de clase--y en la línea de la liberación--entendida como búsqueda de un proyecto social alternativo--que englobe tanto el régimen de gobierno cuanto al sistema capitalista de producción. Este esfuerzo es popular en la medida en que se centra en la parte de la población que sobrevive, fundamentalmente, por la venta y el empleo de su fuerza física de trabajo, es decir lo que se considera como base de la sociedad.(7)

Algunas de las experiencias más concretas y estructurales sobre educación popular llevadas a cabo en América Latina después de los años 60, hacen insistente mención de este nuevo principio educativo popular que, a través de una praxis pedagógica, empieza a ganar más y más espacio en nuestras sociedades subdesarrolladas como un intento sólido y histórico por concretar nuevas prácticas educativas

a ser aplicadas en todos los planos de la vida de los pueblos, con el fin de que algún día se alcancen las diversas y necesarias metas de la liberación, donde se expresa: nadie educa a nadie, nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. A partir de este principio educativo, el cumplimiento de una real praxis pedagógica popular ha de revertirse hacia la toma de conciencia de las clases dominadas de las sociedades referidas, expresada en la acción política capaz de producir la tan ansiada liberación. Si esta acción es consecuente, a su vez, con proyectos efectivos de transformación social, las representaciones que las clases dominadas puedan hacerse de ella, en el momento de reflexión de su praxis liberadora serán concientizadoras. Es en esta dimensión donde encontrará su única justificación todo trabajo de educación popular, o sea, en haber alcanzado los verdaderos niveles de procesos de concientización.(8)

En todo este análisis esbozado hasta el momento acerca de la educación popular como un factor fundamental del desarrollo participativo generado en la base social, es necesario partir de la noción que vivimos en sociedades cuya cultura es impuesta por la clase dominante, que favorece y refuerza el sistema socio-económico y al mismo tiempo impide que el pueblo oprimido descubra las dimensiones reales y más profundas de su ser humano. Este es el resultado de vivir en una cultura refleja. Igualmente, esta situación impide que el pueblo interprete críticamente las contradicciones de la estructura de opresión y por tanto no se dan las condiciones para una práctica que apunte al cambio de la sociedad global y a la realización de los intereses de las mayorías.

En el contexto anterior, la educación popular se presenta como una acción concreta de ruptura de este círculo de opresión, porque pretende formar en el pueblo o en las clases marginales una conciencia crítica de la realidad en que vive y posibilita el descubrimiento colectivo de un proyecto histórico propio para la construcción de una sociedad de trabajadores libres, tal como está ocurriendo en Nicaragua después del triunfo de la Revolución Sandinista en julio de 1979. De aquí la definición que se le ha dado en este país: "Educación popular como un proceso de aprendizaje colectivo del pueblo que apunte al fortalecimiento de su organización y su conciencia de clase, a fin de transformar la realidad en función de sus intereses".

Conviene llamar la atención acerca de que en el caso de la educación popular se dan todavía dos tendencias: (a) una que se puede llamar culturista o pedagogicista, que en cierto modo se abstrae de las condiciones concretas de explotación que el pueblo vive; y (b) otra que parte precisamente de ellas para iniciar y profundizar el proceso educativo. A esta segunda tendencia de la educación popular se le puede denominar clasista y es dentro de ella que se hace necesario ubicar el trabajo, las técnicas, los métodos y las metodologías de la labor educativa popular.

De lo expresado anteriormente, se desprende que la educación popular clasista exige:

1. Un profundo y científico conocimiento de la realidad.
2. Una teoría correcta del cambio social, con el objeto de tener ideas correctas de dicha realidad y de la dirección que dicho cambio debe tomar en el contexto histórico. Tales ideas, que se centran en categorías de análisis científico y no simplemente emotivas, sólo pueden provenir de la práctica social, considerada en tres dimensiones fundamentales:
 - 2.1 La lucha por la producción y la productividad.
 - 2.2 La lucha de clases, y
 - 2.3 La investigación científica en la sociedad.

Es indiscutible que la existencia social de la gente determina sus pensamientos. En la práctica social, la gente se enfrenta con toda clase de luchas y experiencias de sus éxitos y fracasos. Al comienzo el conocimiento es puramente sensitivo. Al acumularse cuantitativamente este conocimiento sensitivo se produce un avance extraordinario, por lo que se convertirá en conocimiento racional y en ideas de cierto nivel de estructuración. Este vendría a ser el proceso de conocimiento. Es la primera etapa del proceso del conocimiento en su conjunto, la etapa que conduce de la materia objetiva a la conciencia subjetiva, de la existencia a las ideas. Luego se presenta la segunda etapa del proceso del conocimiento, la etapa que conduce de la conciencia a la materia, de las ideas a la existencia, esto

es, aplicar a la práctica social el conocimiento obtenido en la primera etapa, para ver si estas teorías, políticas, planes y resoluciones pueden alcanzar las consecuencias esperadas.

Un proceso de educación popular no puede omitir un marco analítico y procesal de la naturaleza como el que se ha esbozado. En otras palabras como ya tantas veces se ha venido expresando en ciertos grupos de pensamiento social avanzado, es necesario que exista una relación continua entre teoría y práctica. Hay que partir de los problemas concretos vividos por los grupos con que se desea trabajar con este tipo de educación popular. Partir de su misma realidad para regresar a ella después de haberla analizado críticamente y haber hecho planes para transformarla. Por la misma razón, el trabajo con un grupo popular debe estar centrado en la problemática que sus participantes viven y no en esquemas de análisis impuestos y prefabricados por el investigador, educador, promotor o extensionista. Los intereses, las necesidades y aspiraciones de los participantes deben estar en el centro de la preocupación del proceso educativo popular.

Existe una apremiante necesidad de acabar con la dañina separación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico o popular. Esta separación por sí misma es parte de la enajenación del trabajo y el pensamiento, y tiende a separar la teoría de la práctica, y a hacer más difícil, y no más fácil para el individuo el participar con algún sentido en el trabajo que ejecuta. Si el trabajo ha de ser una actividad basada en sus conocimientos y en la comprensión de lo que hace ciertamente ha de haber un cambio radical en los métodos de educación, en el sentido que desde el comienzo mismo se combinen la instrucción teórica y el trabajo práctico.

En educación popular lo importante es actuar, es llegar a la praxis consciente. Pero esto es un problema que todavía no entienden muchos intelectuales que se dicen comprometidos con el pueblo. Son aquellos que están acostumbrados a pensar la realidad solamente en términos de ideas y abstracciones, que siempre han separado estudio y práctica de manera que todavía consideran a la educación como algo diferente de la producción y el trabajo. Por esta razón muchos intelectuales--educadores y científicos

sociales--no pueden penetrar un contexto real y vivo con los sectores populares. En muchos casos no son paternalistas, pero se consideran a sí mismos como enseñadores de ideas más que como hombres de acción. De ahí la verbosidad con la que ocultan y oscurecen la realidad en lugar de revelarla.

Las técnicas y los métodos activos-participativos--y hoy con singular dimensión histórica la metodología de la investigación participativa que desde hace ya algunos años empieza a llamar la atención por su validez histórica social presente--pretende servir de medio e instrumento de educación tanto para los intelectuales como para los obreros, campesinos y pobladores marginales. Son útiles al profesional y al líder sindical, al estudioso de la realidad y al educador crítico. Se trata de que juntos aprendan a vivir y a pensar, a analizar la realidad y a transformarla. Al mismo tiempo, utilizando las técnicas activas se evita el tremendo error de fomentar la pasividad porque en la dimensión de la educación popular se trata de activar la autonomía del pueblo y no de frenarla.

Lo anterior se ha visto contrastado con la realidad en varias ocasiones. Una vez superada la inseguridad inicial, los obreros urbanos y los campesinos son capaces de elaborar ideas mucho más valiosas que las de los intelectuales o profesionales formados en la privacidad de un recinto universitario, porque para ellos son verdades arrancadas a la propia vida en toda su realidad concreta, y no a partir de libros o contenidos amorfos.

Entonces se puede muy bien declarar que un proceso de educación popular se realiza mediante un proceso también de investigación participativa, donde el conocimiento popular emerge como un área temática central para un proceso permanente de análisis y transformación de la realidad global. Este accionar implicar una relación y confrontación con el mundo circundante, o sea, con las personas, acontecimientos y fenómenos sociales.

De este modo la educación popular y la investigación participativa son procesos de percepción, captación, internalización (concreción científica interna), concientización e interpretación proyectiva (prognosis) permanente, en la medida que se va descubriendo e interpretando una realidad socioeconómica y política.

Es por lo anterior que la investigación participativa se define "como un enfoque teórico y metodológico de la investigación social mediante el cual se busca la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad con el objeto de promover la transformación social para el beneficio de los participantes de la investigación... Esta actividad es por lo tanto, una actividad de comunicación dialéctica, educativa, de investigación y de acción social"(9).

Reflexión y acción van íntimamente unidos en todo proceso de educación popular que se realiza en y para la praxis, lo que en muchas instancias no sucede en el ámbito tradicional de la educación de adultos. Se ha insistido demasiado sobre el proceso de saber algo, sin acentuar la importancia de hacer algo. Porque no se trata simplemente de acrecentar los conocimientos sino sobre todo de generar nuevas actitudes, aptitudes, comportamientos y cualidades humanas. En el proceso de una verdadera educación popular, la memorización es el escalón más bajo, mientras que la creatividad es el más alto.

Precisando el Concepto de Educación Popular

Habiendo desarrollado una breve caracterización acerca de los fundamentos que inspiran la educación popular y su íntima vinculación con el proceso de investigación participativa, pueden establecerse ciertos rasgos concretos que le conceden una personalidad muy precisa.(10)
(11)

1. La educación popular parte de la práctica concreta de los sectores populares y regresa a ella, buscando científicamente las relaciones y causas estructurales de la realidad, para transformar la sociedad de acuerdo a los problemas inmediatos e históricos de los sectores populares, integrando la teoría y la práctica en una praxis social muy bien definida y conciente.

2. La educación popular recupera críticamente las distintas manifestaciones culturales propias de los sectores populares, con lo cual también recupera críticamente el origen de las formaciones sociales históricamente dadas y sus realidades pasadas, presentes y futuras.

3. La educación popular ubica el contenido y el método del proceso educativo en el contexto socio-histórico en que se dan las relaciones de poder y los intereses de clase.

4. La educación popular se concibe como una tarea de sistematización permanente de la experiencia económica, política e ideológica de los sectores populares, con el objeto de plantear acciones concretas en el plano económico, cultural, social, político, ideológico e institucional.

5. La educación popular se convierte en una tarea de clase, vale decir una educación real de la experiencia de clase, lo que significa anticipar y preparar las condiciones para que sean los sectores populares los que asuman, como tarea de clase, su propia educación.

6. La educación popular busca la constitución del pueblo en sujeto político, lo cual supone su tránsito de clase económica a clase política, que es la que orienta sus acciones.

7. La educación popular establece un tipo de relación pedagógica entre educadores y educandos que evitando la manipulación, promueva la dirección consciente y la voluntad colectiva en la promoción de proyectos populares.

De aquí que la educación popular es un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte o se vincula a la acción organizada del pueblo y de las masas, en orden a lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo a sus intereses.(12)

En resumen, los programas de educación popular promueven la educación de clase tradicional, con el objeto de que se convierta en una educación de clase orgánica. Algunos autores prefieren utilizar el término "espontáneo", en vez de "tradicional", tanto por las connotaciones negativas que ha adquirido el concepto tradicional, como porque el concepto "espontáneo", en el sentido "gramsciano", constituye una categoría analítica que ayuda a visualizar mejor la relación que hay entre educación popular e investigación participativa, así como entender con mayor claridad la relación entre sentido común y buen sentido (saber popular).(13)

Marco para la Autogestión Educativa

En atención a su concepción de la realidad socioeconómica y cultural de los diferentes grupos y comunidades, especialmente de aquellas ubicadas en espacios periféricos rurales y urbanos, la investigación participativa pretende implementar una metodología de autogestión educativa, imprescindible para el logro de un proceso de movilización cultural que fortalezca la organización de los universos sociales mencionados.

La problemática del hombre popular, desborda tanto el proceso pedagógico tradicional en sí, como al verticalismo y paternalismo de las enseñanzas impartidas dentro de los límites de un establecimiento escolar determinado. Este tipo de aprendizaje--ya que sería muy difícil poder aceptar que se trata de un proceso educativo--está lejos de responder a aquellos interrogantes extra-educativos que se le plantean frente a sus problemas como hombre popular, pero que sin embargo condicionan en gran medida el significado que para él pueda tener la educación.

Estos grupos particulares demandantes de educación, necesitan en consecuencia un tipo de enseñanza más abierta y participativa, una educación para la vida. Expresado de otra manera, ellos requieren "aprender a leer y escribir la realidad" como diría Paulo Freire. Precisan comprender de una manera más profunda la dinámica social donde se encuentran inmersos, y una forma de hacerlo es no excluirlos de ella, sino que más bien comiencen a compartir las decisiones que las afectan y comprenden dentro de su propia práctica educativa.

Lo óptimo, pero no imposible, sería propiciar su ingerencia y participación directa en la planificación pedagógica, en la determinación de las áreas objeto del estudio y que seguramente se relacionarán al trabajo mismo, en el carácter o tipo de la metodología a ejercer, en la elección y capacitación de los educadores (promotores o investigadores) que estarán en el proceso de desarrollo que los comprende, y en el acto propio del binomio enseñanza-aprendizaje.

Las experiencias que se han tenido con diversos grupos y comunidades, han indicado que cuando una población

participa en el estudio de sí misma, en las decisiones que son de su incumbencia y en las acciones que como consecuencia de esto se generan, esa participación afecta positivamente sus áreas cognoscitivas, afectivas y motoras. Es decir, adquiere nuevos conocimientos, reelabora sus percepciones, modifica actitudes, incrementa el sentido de pertenencia y de cooperación, y se producen reacciones de interés y entusiasmo frente a las posibilidades de las acciones comunitarias. (14)

Caracterización de un Proceso Educativo Participativo

El enfoque anteriormente esbozado exige ciertas precisiones para ordenar el sentido de lo que se procura establecer como nexo primordial entre educación conciente auto-gestionada e investigación participativa. Sintéticamente podrían observarse los siguientes fundamentos:

1. Considerar al hombre situado en una condición de marginalidad estructural como sujeto histórico y no como objeto de su realidad.
2. El cambio del medio socioeconómico y físico-biológico, y en general de la sociedad, debe basarse en la reflexión y la acción transformadora.
3. El proceso educativo debe establecer un señalamiento hacia una toma de conciencia de los individuos, en tanto que facilita el análisis de la realidad y la comprensión de las relaciones que se dan en ella.
4. El proceso educativo debe ser abierto y participativo, ofreciendo un amplio espacio para la toma de decisiones y el proceso de acción de grupo.
5. El método tradicional de enseñanza-aprendizaje se re vierte e innova concretamente la relación sujeto-objeto. En este sentido se admite que el "ser marginal" o el hombre popular es un sujeto con conocimientos propios, válidos, que posee un cúmulo de experiencias concretas en el trabajo, la vida política y social, por lo que se encuentra en condiciones de hacer aportes efectivos al campo del diseño curricular, las áreas o temas específicos y sus contenidos, en la elaboración de materiales de estudio, de comunicación y difusión.

6. La educación participativa-popular establece un tipo de relación pedagógica entre educadores y educandos que, evitando la manipulación, promueva la dirección consciente y la voluntad colectiva.

En esta vertiente de nuestro análisis es conveniente recordar que muchos intelectuales, profesionales, educadores, promotores e investigadores, se han entusiasmado en torno a las ideas de cambio, transformación social y de participación. En cierta manera, varios de ellos suponen que la aceptación de estos conceptos suponen automáticamente su conversión a una posición comprometida con los sectores populares.

Sin embargo, no hay que dejarse engañar por esta tendencia que conlleva una clara connotación manipulativa. Es posible observar en una amplia gama de programas de capacitación, educación o investigación, que la participación de la comunidad se ve reflejada en el desarrollo de tendencias que promueven la mantención del "status quo" y no el cambio social de tipo estructural. Así, por ejemplo, se explicita la necesidad de participar para promover cambios que permitan a la clase popular un ascenso en la pirámide socio-económica, con el fin de convertirse en una clase media empresarial para a su vez participar plenamente en el contexto del mercado nacional e internacional.

Igualmente existen algunas tendencias en el universo indigenista que promueven y luchan por la participación e integración de los grupos indígenas a la vida socio-cultural y económica de una nación, sin llegar a cuestionar la estructura socioeconómica de la sociedad mayor.

En contraposición a estas variantes dirigidas de los procesos participatorios, se ubican, dentro de una perspectiva de cambio y participación popular, los programas de educación popular e investigación participativa, al menos en lo que se refiere a la concepción subyacente en sus discursos teóricos. En este aspecto es necesario entender por participación la acción reflexionada en un proceso orgánico de cambio, donde las decisiones son del conjunto social (hombre popular-hombre profesional) y no sólo a partir de la cúspide institucional.

CITAS BIBLIOGRAFICAS Y NOTAS

1. Vera Gianotten y Tom de Wit. Investigación participativa en un contexto de economía campesina. II Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa. CREFAL, México, 1982, p.1.
2. Ibid.
3. Iván Núñez. Educación Popular y movimiento obrero: Un estudio histórico. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación-PIIE, Santiago de Chile Abril 1982, p.4.
4. Carlos Rodríguez Brandas. "Da educação fundamental ao fundamental da educação". En Cadernos de CEDES, Sao Paulo, Brasil 1980, pp.5-40.
5. Ibid., p.32.
6. Citado por Iván Núñez, op. cit., p.5.
7. Fray Betto. "La educación en sectores populares", citado por Iván Núñez, op. cit., p.1.
8. Julio Barreiro. Educación popular y proceso de concientización. México, Siglo Veintiuno Editores, Séptima Edición, 1980, p.10.
9. Esta definición fue el resultado de la Reunión Internacional sobre Investigación participativa convocada por el Consejo Internacional de Educación de Adultos celebrada en Toronto en julio de 1977. Citada por Francisco Vío Grossi. "Investigación participativa: precisiones de Ayacucho", en Investigación participativa y praxis rural. Lima, Mosca Azul Editores, 1981.
10. Vera Gianotten y Tom de Wit. op. cit., pp.8-9.
12. Juan Eduardo García Huidobro y Sergio Martinic. Educación Popular en Chile: algunas proposiciones básicas. CIDE, Santiago de Chile, 1980, pp.2-17.
13. Vera Gianotten y Tom de Wit. op. cit., p.9.

14. Yolanda Sanguineti. La Investigación participativa en los procesos de desarrollo de América Latina. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Psicología, 1980, p.1.

LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA EN LA
EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA
ALGUNOS PROBLEMAS RELEVANTES

Francisco Vio Grossi

En: Documento presentado en el
II Seminario Latinoamericano
de Investigación Participativa
realizado en Pátzcuaro, México
Mayo de 1982

Algunos trabajos recientes han indagado sobre las relaciones entre la investigación y la educación de adultos en América Latina y otros países del Tercer Mundo. Ellos han tendido a enfatizar la necesidad de ubicar el análisis en torno al desarrollo de las ciencias sociales y al rol que se le asigna a la educación al interior de las distintas concepciones vigentes. Existe un aparente acuerdo en afirmar que este desarrollo ha recorrido un camino que va desde posiciones empiristas hacia formas que buscan el enriquecimiento del proceso de investigación con la integración, no sólo de las percepciones de los propios investigadores, sino que también vinculando dialécticamente al análisis con las acciones de cambio. De este modo, los procesos de encuentro con la realidad adquieren el carácter de investigativos, educativos y transformadores(1).

Esta ponencia intenta ahondar en el análisis de algunos aspectos de estas proposiciones globales. La intención es discutir las proposiciones que se han formulado en la abundante literatura surgida como consecuencia de las reuniones sobre el tema organizadas tanto por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina como por organizaciones colombianas, venezolanas, peruanas y chilenas. Además se discutirán algunos aspectos que no han sido suficientemente analizados en dichas reuniones. Se terminará planteando las potencialidades que el enfoque de investigación participativa ofrece para el desarrollo de la educación de adultos en América Latina.

Esta temática será discutida tanto desde un punto de vista teórico como a la luz de casos concretos de investigación participativa realizadas en algunos países de la región.

(1) Vio Grossi, F.: La investigación en Educación de Adultos en América Latina. Evolución, estado y resultados. (Próxima a publicarse). Las ideas expuestas en esta ponencia han sido extraídas del capítulo cuatro de ese trabajo.

1. Algunas Propositiones Teóricas de la Investigación Participativa

La investigación participativa surge en América Latina, ligada a una cierta constatación de la incapacidad de los enfoques prevalecientes en las ciencias sociales, de contribuir significativamente a un análisis social adecuado(2). Estos enfoques han sido acusados de constituir "camisas de fuerza" que impiden aproximarse a una descripción más adecuada de la realidad global. El estructural-funcionalismo, al simplificar la realidad social obtiene resultados que son insuficientes, como lo señala Hall(3). En efecto, al utilizar el sistema de encuestas, a través de cortes históricos, se obtiene un retrato estático, sin pasado, sin futuro; ahistórico. La realidad social, en cambio, es un proceso continuo, dialéctico, que está en permanente evolución. Lo importante no es tanto la descripción fuera del tiempo sino la singularización de las principales tendencias de cambio. Las cifras representan sólo parcialmente la realidad, porque su uso e interpretación dependen del contexto social e institucional dentro del cual se inserta la investigación(4).

Otra vertiente crítica, que podríamos definir a partir del proceso de deshumanización de la investigación social, se entronca en un cuestionamiento similar. En las investigaciones convencionales la realidad social aparece a menudo "reitecida en categorías abstractas o en modelos que cuestionan seriamente la naturaleza humana de lo social, o la aparente sofisticación del instrumental utilizado sólo permite ver la realidad como un inasible mundo de unidades,

(2) Ver Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa. Documento Final. Univ. Nac. de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho, Perú. 9-14 de marzo de 1980.

(3) Hall, B. Creación del Conocimiento; Ruptura del Monopolio, Métodos de Investigación, Participación y Desarrollo. En Crítica y Política en Ciencias Sociales. Simposio Mundial de Cartagena. Ed. Punta de Lanza, Bogotá, Colombia, 1978.

(4) Ibid. p.399. Ver también Carr-Hill, R. Developing Educational Services for the needs of Population Groups: testing some concepts. UNESCO, París (mimeo) 1974).

variables y datos estadísticos"(5). De esta manera, bajo la ilusión de los números, se esconde, oscurece o mistifica la investigación cuyos resultados son más imprecisos que los de los ensayistas intuitivos. Las ciencias sociales, al adoptar las técnicas de investigación de las ciencias exactas y naturales, se han alejado de su objetivo de estudio que es el hombre en sociedad.

Una forma particular de separarse de este objeto, es intentar descomponerlo en parcialidades para analizarlo. Así surgen disciplinas pretendidamente autónomas, como la antropología, la educación, la economía, las ciencias políticas, etc. Sin embargo, en la práctica cotidiana no hay ningún hecho social que no implique todos esos aspectos simultáneamente. La compartimentalización antes que colaborar, impide la aproximación a la realidad humana concreta que es total.

Vinculado con esto, los enfoques tradicionales son también acusados de alienantes, dominantes u opresivos. Las encuestas, al elaborarse desde las salas de la universidad o del gobierno, se ubican necesariamente dentro de un determinado marco teórico, explícito o implícito, y por lo tanto son unilaterales. Las entrevistas a la población tienen por objeto comprobar o desaprobado hipótesis que ellos no han elaborado y que corresponden a marcos teóricos que quizás no comparten. Se presume que el conocimiento de los encuestados, surgido de la experiencia cotidiana, no les permite analizar su propia realidad. Para acentuar esta impresión, los métodos convencionales crean la ilusión de que la investigación es rigurosa, científicamente infalible y que sólo puede ser llevada a cabo por personas altamente calificadas. De esta manera, el conocimiento de los entrevistadores pretende asumir la condición de "la" ciencia, mientras que el resto del conocimiento es despreciado como vulgar(6).

(5) Rigal, L. Investigación-Acción: Dimensiones de Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa, Buenos Aires (mimeo) 1978.

(6) Sobre este punto volveremos luego.

Otro tipo de crítica a algunos de los enfoques convencionales de investigación, señala que ellos no proporcionan vínculos adecuados con la acción, sino meras elucubraciones teóricas. La investigación, que busca la descripción y la predicción de los fenómenos sociales sólo encuentran su justificación en las "Torres de Marfil". Más todavía cuando se rechazan los principios de la neutralidad valorativa, la acción es un requerimiento necesario de la investigación, como lo señala Cohen(7). En efecto, para conocer la realidad hay que actuar sobre ella porque no existe conocimiento válido que no se origine y compruebe en la acción(8).

Finalmente, existen críticas que provienen directamente desde el interior de los programas de educación de adultos. Estas, en términos generales, sostienen las incongruencias entre los principios que los orientan y las metodologías convencionales de investigación. Estos principios, vigentes en la literatura sobre el tema, pueden resumirse en que el proceso de aproximación al conocimiento que se centra en la educando, contrario de lo que sucede con los niños en que se centra en el educador. Esto, porque los adultos participan en la vida cotidiana de una manera tal que los habilita para plantear sus necesidades de aprendizaje y para elaborar estrategias de acceso al conocimiento apropiadas a cada realidad(9). Frente a esta constatación, la investigación en educación de adultos no puede descartar la capacidad de los adultos por tomar parte activa en la investigación.

(7) Cohen, E. La investigación participativa en el contexto de los proyectos de desarrollo rural. Algunas consideraciones preliminares. En Vío, F. et.al. (ed.) Investigación Participativa y Praxis Rural. E. Mosca Azul, Perú, 1981, p.86.

(8) Ver al respecto también Taller Nacional sobre Educación de Adultos en Areas Rurales. Lineamientos Teóricos Metodológicos. Lima, Perú, 1973, 1974, 1975 (mimeo) pp.80-114.

(9) Kidd, R. How adults learn. 2a Edición. Association Press, New York, 1974.

La investigación participativa aspira precisamente a plantear enfoques alternativos que superen las limitaciones de la investigación social y de la educación de adultos que hemos mencionado. Ella, más que una cantidad de técnicas y métodos precisos, es un conjunto de proposiciones globales que se adecúan a cada caso concreto. Como dice el mismo Fals Borda:

"Cuando las cosas se definen muy concretamente se regorizan, pierden su vitalidad y pasan a otro plano más formal que no es la vida"(10).

Sin embargo, es posible singularizar algunas proposiciones generales que plantea la investigación participativa para superar los obstáculos limitados, tal como lo hizo la primera reunión latinoamericana sobre el tema, realizada en Caracas en 1978.

- a) El problema a investigar es definido, analizado y resuelto por los propios afectados. En este sentido, la investigación participativa postula destruir la separación tradicional entre sujeto (el investigador) y el objeto (los grupos de la base) para integrarlos en la tarea de develar la propia realidad.

Esta proposición pretende superar el carácter alienante, opresivo y dominante de los enfoques tradicionales. Al mismo tiempo, viene a proclamar la capacidad de los grupos de base para desarrollar su propio conocimiento, con lo cual rechaza la dicotomía: conocimiento vulgar-conocimiento científico, integrándolos en un continuum.

Sin embargo, abre algunas interrogantes relacionadas con la validez del conocimiento popular vis-a-vis el conocimiento científico. En efecto, buena parte de la cultura popular está conformada por elementos transferidos por ella por las culturas dominantes. El conocimiento "oficial",

(10) Fals Borda, O. Reflexiones sobre la Investigación Participativa. II Seminario Nacional de Investigación Participativa. Caracas, Venezuela, 3-5 abril, 1981 (mimeo) p.28.

como Fals lo llama, ha impregnado el conocimiento contestatorio emergente. Es necesario establecer los límites y potencialidades que esta problemática plantea como lo intentaremos más adelante.

En segundo lugar, las afirmaciones presentadas dejan sin clarificar adecuadamente las funciones que debe ejercer el investigador o agente externo del proceso de investigación, sobre lo cual también volveremos luego.

- b) El objetivo final de la investigación es la transformación de la realidad social en beneficio de las personas involucradas.

En este sentido la investigación participativa, al circularse con la acción se distingue de la investigación aplicada. No se trata de conocer para actuar en cualquier sentido sino de aislar aquellas acciones necesarias y adecuadas para lograr las transformaciones estructurales. Por ello, la literatura habla de praxis, entendiendo por tal todas aquellas actividades que conducen al cambio estructural(11).

Ahora bien, este concepto de praxis implica también operar al interior del sistema vigente para ir generando transformaciones parciales que conduzcan al cambio estructural.

"Esto exige la previa determinación de las restricciones concretas establecidas por los grupos específicos de poder que operan en un ámbito dado, así como la comprensión de que las distintas fracciones de clase dominante no tienen por necesidad intereses totalmente convergentes, que estos pueden ser contradictorios y que, en la misma medida de las contradicciones se producen concomitantes grados de libertad"(12).

(11) Para una buena presentación del concepto de praxis ver Fals Borda, O. op.cit. Reflexiones. p.31.

(12) Cohen, E. op.cit. p.89.

Finalmente, la investigación participativa postula que la acción debe ser el resultado inmediato y permanente de la investigación. La acción es fuente de conocimientos y es el resultado de los nuevos conocimientos generados. Por eso se habla también de que la investigación participativa es un proceso de acción-reflexión-acción.

- c) La investigación participativa es un enfoque que utilizan los grupos sociales sin acceso a las fuentes de poder, esto es, los pobres, los oprimidos, los marginados, etc.

Esta afirmación es consecuente con el rechazo al principio empirista de la neutralidad valorativa. Frente a la necesidad de una opción, la investigación participativa lo hace por los grupos más oprimidos de la sociedad.

- d) La investigación participativa aspira a elevar permanentemente los niveles de conciencia de los grupos involucrados acerca de su propia realidad

En relación a la crítica de ahistoricismo que se le hace al estructural funcionalismo, la investigación participativa declara la necesidad de la adopción de enfoques que permitan establecer con claridad las relaciones de causa-efecto entre los fenómenos sociales, para así comprender más cabalmente el rol de los oprimidos en la estructura socio-económica y política.

Habiendo, por consiguiente, presentado las proposiciones generales de la investigación participativa, veremos algunas de sus consecuencias en torno a algunas áreas no bien especificadas aún por la literatura en América Latina.

2. Conocimiento Popular

Durante los años sesenta y gran parte de los setenta asistimos a un proceso de valoración del conocimiento científico y tecnológico. Parecía existir una confianza ilimitada en la capacidad de la ciencia por resolver todos los problemas de la humanidad. Los programas de desarrollo eran básicamente concebidos como esfuerzos de transferencia de tecnología y de comportamiento acordes con ellas, desde los centros hegemónicos hacia los grupos más marginados. La educación de adultos debía participar también en ese proceso.

Sin embargo, hoy parecemos asistir a un proceso inverso. Del entusiasmo de los sesenta se ha pasado al desencanto de los ochenta. En diversas áreas se cuestiona la capacidad de la ciencia por resolver los problemas de desarrollo. Ha surgido un movimiento de rescate del conocimiento tradicional. Frente al desarrollo industrial y al crecimiento indiscriminado de las ciudades, la ecología plantea con vigor la coherencia y armonía de la vida natural, como indicador clave de la planificación del medio ambiente. Frente al desarrollo espectacular de la tecnología moderna, se plantean aquellos que dicen que sólo sirve para depredar el ambiente y ensanchar las distancias entre ricos y pobres; surge la tecnología intermedia, adecuada o popular. Frente a los enfoques educativos de carácter tecnocrático aparece la educación popular que pretende articular y sistematizar las experiencias de los grupos de base para iniciar, desde allí, el proceso de investigación. La investigación participativa forma parte también de este movimiento.

Este proceso de revalorización del conocimiento tradicional, "vulgar", popular, ha sido mal entendido por algunos. Ciertos grupos espontaneístas-ingenuos tienden a sacralizarlo cuando sostienen que el pueblo tiene toda la verdad. Sin embargo, ello no es así. Dentro de la cultura popular hay muchos elementos que han sido depositados allí por el aparato de ideologización vigente. Por siglos el pueblo ha sido ideologizado para que sea capaz de develar su propia realidad y de movilizarse para su transformación. De lo que se trata precisamente es de provocar procesos de desideologización que permitan separar los elementos impuestos desde fuera y que son apropiados para la mantención de status quo, de aquellos que colaboran a una aproximación a la realidad y, desde ese conocimiento, iniciar un proceso de superación de la situación de opresión(13).

Por esto, es preferible establecer la distinción en otros términos. Boris Lima, en un interesante trabajo escrito en ocasión del II Seminario Nacional de Investigación

(13) Vfo, F. Investigación Participativa; precisiones de Ayacucho en Vfo, F. et.al. op.cit. pp.69-80.

Participativa de Venezuela, distingue entre conocimiento reproductor y conocimiento transformador. El primero le permite al sistema renovarse permanentemente y el segundo aspira a cambiarlo(14). Fals Borda los denomina conocimiento oficial dominante y conocimiento emergente. El primero se auto-define como "lo científico" y es congruente con los intereses económicos, sociales y políticos de los grupos sociales hegemónicos y se reproduce a través de los aparatos oficiales de ideologización. El segundo se genera en las formas, actitudes y comportamientos, técnicas, estrategias, etc., que los grupos oprimidos han adoptado para defenderse de los intentos de todo tipo que se les ha impuesto por disolverlos y/o neutralizarlos(15). Ambas especies de conocimientos tienen lógicas distintas y son igualmente válidas para los fines que persiguen. La tarea de la investigación participativa, por lo tanto, es articular, sistematizar y desarrollar ese conocimiento alternativo.

Esta tarea, por otro lado, no debe implicar necesariamente el rechazo a aportes que pueden provenir de la ciencia oficial. Muy por el contrario, no se trata de desarrollar procesos que retrotraigan al pueblo a época superadas, sin de activar todos los procesos de generación y adopción de conocimiento que sean útiles para los objetivos que se proponen en cada caso.

3. El Rol del Investigador

Unos de los aspectos menos abordados por la literatura es el del rol de investigador en los procesos de investigación participativa. Pareciera que, al intentar avanzar en la fusión sujeto-objeto de investigación el investigador pierde una ubicación precisa y pasa a transformarse en un mero espectador del proceso y, al mismo tiempo, en un contemplador del conocimiento endógeno que surge y se desarrolla autónomamente, tensión entre dejar hacer y actuar.

Sin embargo, esta corresponde más a una visión idealista y romántica que a una existencia real.

(14) Lima, B. El agente propulsor y el trabajo de base. II Seminario Nacional de Investigación Participativa. Abril 3-5, 1981. (mimeo).

(15) Op.cit. Reflexiones... p.33.

En cierto sentido, la investigación como proceso de generación de conocimientos es una actividad cotidiana permanente de los grupos y sectores sociales. El hombre siempre necesita responder a los desafíos y obstáculos que le presenta la realidad. A partir de ese proceso de solución de problemas (acción) elabora ciertos principios generales (teoría) que le permiten ordenar su vida. Uno de los elementos que diferencia a este tipo de investigación cotidiana con la investigación participativa es que esta última es un proceso deliberado y sistemático por generar conocimientos(16). En este segundo sentido, el investigador juega un rol diferenciado, al menos inicialmente.

Boris Lima, en el trabajo recién citado, señala que el sistema vigente:

"... tiende a la exclusión de los trabajadores del proceso cultural y teórico. De allí surge cierta inhabilidad objetiva para hacerse cargo de la plenitud de tareas en los asuntos que le competen. El nivel de conciencia y capacidad organizativa se ve limitado por las condiciones materiales de vida. Suele observarse ausencia de un interés común capaz de generar una fuerza cohesionada y una acción sistemática y eficaz"(17).

Es difícil establecer con precisión la forma como se determinan estos roles. Ello depende de las relaciones específicas del grupo local con el contexto más amplio, de los grados de desarrollo de la conciencia y del conocimiento sobre el uso de determinados métodos y técnicas de observación. Por lo demás, el proceso mismo de investigación participativa es de carácter permanente en el sentido que, a través de aproximaciones sucesivas a una realidad en continuo cambio, se avanza hacia niveles cada vez más precisos de descripción de lo que acontece y de la forma de conducir el desarrollo de los hechos(18).

(16) Una distinción similar se señala para distinguir la educación informal de la no-formal.

(17) Op.cit. p.6.

(18) Al respecto ver también Taller Nacional sobre Educación de Adultos en Areas Rurales, op.cit. y Vfo, F. Investigación Participativa; Precisiones... op.cit.

El aporte del "investigador" en este proceso se ubica tanto en el plano de la promoción de una dinámica que lo genere como en la entrega de instrumental técnico que permita avanzar en una comprensión más precisa de la situación social e histórica, que dé cuenta de la estructura causal de los fenómenos que se estudian y de la forma de contribuir a su transformación.

En este sentido, el problema de los límites de la acción de este investigador y educador, en su sentido amplio, se encuentran en la esfera de las situaciones coyunturales, y no en el de las abstracciones tipo "recetas" que sólo conducen a su aplicación mecánica.

En todo caso, existen algunos elementos cuyo análisis puede contribuir a diseñar estos límites en situaciones específicas. Lima en el documento mencionado, señala que el paso de niveles elementales de conciencia al de la conciencia crítica y la consiguiente capacidad de movilización autónoma, pueda ser analizado en torno a las ideas de participación, organización y tipos de liderazgo, valorización de lo político, estructura social, ubicación geográfica, modos de producción y extensión de los servicios(19).

Por su parte, Fals Borda nos narra la experiencia colombiana. Los investigadores participativos que desertaron de la universidad para sumergirse entre los campesinos, decidieron abandonar su papel de intelectuales y se enrolaron en la vida del trabajo rural manual. La experiencia fue negativa porque no sólo resultaron malos campesinos, sino que éstos los rechazaron ya que no aportaban ninguna contribución sustantiva. Desde allí, volvieron al trabajo intelectual para tratar de construir un sistema científico alternativo y constatarlo a la ciencia oficial que se autodenominó "ciencia del pueblo" pero que resultó siendo sólo una "ciencia para el pueblo". Las causas de ello radicaban más en el dogmatismo de la aplicación de un marco de referencia determinado (el materialismo histórico) que en la falta de compromiso de los investigadores. Enseguida la experiencia de Colombia caminó hacia esfuerzos de rescate y sistematización del conocimiento popular para su posterior devolución, con el objeto de separar los aspectos positivos

(19) Op.cit.

que existen en la cultura campesina de los negativos. Finalmente, se desarrollaron técnicas de auto-investigación y control del proceso de investigación. Por otra parte, el proceso no sólo fue desde los investigadores hacia los campesinos sino también a la inversa. Estos últimos aportaron al conocimiento de los intelectuales, no sólo a través de sus preguntas que les exigían mayor claridad y precisión en el análisis, sino que también a través de descripciones vivas de procesos concretos, uso más afinado del lenguaje, estructuras causales subjetivas de conducta y tecnologías médicas, agrícolas o domésticas(20).

Al producirse esta relación dialógica entre investigador y grupos de base, se crearon las condiciones para que

"... el conocimiento avanzara como un espiral continua en que se procedía de lo más sencillo a lo más complejo, de lo conocido a lo desconocido, todo en contacto permanente con las bases. De éstas se recibían los datos; se actuaba con ellas; se dirigía la información en un primer nivel, y se reflexionaba a un nivel más general. Luego se devolvían los datos de manera más madura y ordenada; se estudiaban los efectos de esta devolución; y así indefinidamente, aunque dentro de plazos prudenciales determinados por las necesidades"(21).

4. El Problema de la Participación

No es la intención de este trabajo abordar toda la complejidad de lo que implica el concepto de participación tanto en la investigación como en otras áreas. Si bien es cierto que un esfuerzo de esta naturaleza es necesario, porque de tanto hablar de ella el concepto amenaza con perder su fuerza inicial, no es menos cierto que escapa a las pretensiones de esta monografía. Lo que aquí intentamos

(20) Fals Borda, O. La Ciencia y el Pueblo. Ponencia presentada al Foro Internacional sobre Investigación Participativa organizado por la Red de Investigación Participativa del Consejo Internacional de Educación de Adultos, Ljubljana, Yugoslavia, Abril 1980, pp.25-34.

(21) Op.cit. p.34.

es sólo enumerar algunos obstáculos específicos que han surgido de experiencias concretas de investigación participativa desarrolladas en América Latina.

Las dificultades surgen desde dos planos; tanto desde el de la participación en la vida social en general, como desde el proceso mismo a nivel local.

La participación no puede observarse sino vinculada a formas particulares de socialización y de relación con aspectos tales como la adhesión a un sistema específico de valores, concepción de la estructura política de la sociedad, formas que adquieren las relaciones sociales consecuencia de las relaciones de producción vigentes y, en suma, del proceso de ideologización(22). De ahí que sea difícil hablar de participación en términos amplios, sino que sólo de las limitaciones y potencialidades que ofrecen las sociedades nacionales y locales específicas.

Los nuevos enfoques de investigación, por otro lado, plantean la participación plena en todo el proceso, desde la definición del tema hasta la validación de sus resultados en la acción. Esta definición tan amplia permite el desarrollo de formas de participación de tipo "perverso". Entre ellas destacan las manipulativas (bajo la apariencia de una participación acrítica se escunde una imposición vertical, que es doblemente efectiva pues se aprovecha de la adhesión de la base social), paternalista, (la participación se hace dentro de los límites establecidos al interior de una relación clientelar) y críticas (aquellas que promueven la búsqueda de las causas últimas de los fenómenos y, desde allí, inician la acción colectiva y endógena de transformación social).

En la experiencia de Haití, estos problemas se manifestaron en términos concretos(23).

(22) Lima, B. op.cit.

(23) Ver Pierre, J. y Grandoit, F. Investigación-Acción en Haití. Capacitación y Primeras Experiencias. En Vío, F. et.al. op.cit. p.137.

Los "islotes de desarrollo" de Haití, son proyectos micro-regionales destinados a promover un proceso de desarrollo autosostenido mediante una concentración de acciones en un área geográficamente limitada, la que deberá expandirse progresivamente a partir del núcleo inicial de intervención. Para ello, entre muchas otras acciones, se organizan talleres de trabajo que buscan la participación total de la población en el evento educativo.

Los impulsos de estos talleres encontraron una resistencia inicial de los participantes, poco acostumbrados a trabajar en equipo o a construir una exposición colectiva de sus propias experiencias. Esto no sólo puede constituir una heresia del sistema escolar, como lo señalan los autores del trabajo mencionado, sino que probablemente también la consecuencia de la existencia de formas históricas de producción campesina de tipo individual y de mecanismos de desactivación de formas asociativas amplias. Contribuyó también a esta resistencia, el carácter superficial de los contactos de los investigadores, su origen intelectual y social, la excesiva duración de las jornadas de trabajo, una inadecuada proporción entre el número de investigadores y de campesinos y la falta de entrenamiento de aquellos en la difícil tarea de escuchar a los campesinos, antes que hablarles a ellos(24).

En el caso de la tipología de casos desarrollados en el Perú, presentados por Ema Rubín en el Seminario de Ayacucho, surgieron con claridad las diferencias sustantivas marcadas por el grado de participación de los campesinos(25). Ellas distinguen cinco tipos de investigación de acuerdo a los niveles de participación:

1. La participación a partir de la devolución de la información;
2. Participación a partir de la recolección de datos;

(24) Op.cit.

(25) Rubín de Celis, E. Investigación Científica vs. Investigación Participativa. Reflexiones en torno a una falsa disyuntiva. Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa en el Medio Rural. Ayacucho, 1980.

3. Participación en todo el proceso sobre un tema escogido por el investigador;
4. Participación en todo el proceso sobre un tema propuesto por el mismo grupo, y
5. Participación en la investigación a partir de la acción educativa.

El tratamiento que ella hace de estas distintas experiencias se ubica en un esfuerzo por señalar cómo el proceso de generación de conocimientos, y la acción posterior, se va enriqueciendo en la medida en que aumentan dichos niveles de participación. Tanto en el caso del autosenso organizado por la Comunidad Campesina San Juan de Catacaos como en los cursos rurales que apoya el CIPCA (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado de Perú), y que corresponde a los últimos grados de la escala participativa, los resultados finales fueron óptimos. Este le permitió concluir que:

"... el tema o fenómeno de estudio está condicionado por la percepción o sujeción a una teoría sobre la realidad y que ésta teoría esta siempre sesgada por elementos ideológicos. (La participación) en la explicitación desde el punto de vista desde el que se realiza la investigación (contribuye) al cambio social en la medida en que los elementos conceptuales de partida tiendan a enjuiciar esa realidad"(26).

5. La Acción

Es conocida la afirmación que señala que el mejor modo de conocer cómo funciona una realidad social determinada, es intentar cambiarla. De ese proceso surgen con mayor nitidez las tensiones y conflictos inmanentes al interior del cuerpo social.

Esto, que es válido para estudiar el cambio, también lo es para enriquecer el desarrollo de cualquier investigación. Para conocer una realidad hay que actuar sobre ella porque no existe conocimiento válido que no se origine y compruebe en la acción.

(26) Op.cit. p.135.

Las vinculaciones entre la investigación y la acción, dentro de los esquemas que estamos presentando, se establecen de manera diversa.

En primer lugar, porque el requerimiento de cualquier investigación es la acción. Ningún investigador, ni menos los grupos de bases, investigan por el mero placer de conocer. El móvil de cualquier esfuerzo de este tipo es, en definitiva, el conocimiento de la realidad para transformarla. En los grupos más oprimidos esta exigencia es doblemente acuciante por las condiciones en que viven.

En segundo lugar, porque la validez de la investigación la otorga la acción, es decir, por el proceso de aplicación de nuevos conocimientos para satisfacer las necesidades que los exigen, dentro de un contexto esencialmente dinámico. Las nuevas acciones modifican la naturaleza o las relaciones entre los hombres o de los hombres con ella.

En tercer lugar, la investigación participativa no propone únicamente establecer vínculos con cualquier tipo de acción. Avanza más allá y aspira a aislar, en el análisis de las relaciones causales, aquellas acciones que conducen al cambio social estructural, vs.gr. la praxis, de aquellos meramente coyunturales.

Para lograrlo se han propuesto una serie de modelos alternativos para ser implantados con grupos locales. Estos modelos pueden resumirse en el desarrollo de las siguientes fases:

a) Definición de objetivos coyunturales.

A partir de las percepciones y representaciones de los propios grupos de base, se definen objetivos inmediatos de investigación y de acción. Ellos pueden encontrarse en la esfera de construir un puente, desarrollar una técnica específica o resolver un problema de salud. Ellos son coyunturales puesto que son los puntos de partida de un proceso que, en la dinámica del análisis causal, conducirá a singularizar los objetivos estructurales. La mayor o menor cercanía entre unos y otros dependerá del grado de la conciencia y de la precisión en el análisis inicial.

b) Análisis de los obstáculos locales.

Esta fase, que corresponde a la investigación a nivel micro, permitirá establecer las limitaciones de las situaciones locales para la solución de la problemática.

c) Análisis de los obstáculos extra-locales.

Al ubicar las causas que impiden la satisfacción de la necesidad de los grupos oprimidos más allá del ámbito local, se inicia el proceso de redimensionamiento de dicha realidad local.

d) Elaboración de una estructura causal.

El proceso de ordenamiento de las causas que explican los obstáculos indicados, en torno a una cadena de causalidades, constituye el acto más propiamente investigativo. Este se concibe como la observación de un conjunto anárquico de hechos y fenómenos sociales a los cuales se les aplica un marco teórico que los ordena lógicamente, los relaciona y entrega una explicación.

e) Determinación del objetivo estructural y sus niveles de viabilidad.

Esto surge de las fases anteriores. El análisis de la estructura causal permite la ubicación del objetivo estructural, de las causales coyunturales, las relaciones entre cada una de ellas y las implicancias que la modificación de cada una de ellas pueda tener sobre el sistema en su conjunto.

Esto permite avanzar hacia:

f) La acción.

Que consiste en actuar, dentro de los marcos establecidos anteriormente y probar las hipótesis elaboradas.

De esa manera se avanza hacia un ciclo superior en el cual existen nuevos niveles de conocimiento que descansan sobre nuevas experiencias de acción.

La investigación y la acción se funden, creadoramente en la praxis.

6. La Comunicación

Quisieramos hacer sólo un breve comentario sobre este tema que tiene importancia en dos sentidos: en la fase de transferencia de experiencias (o resultados de investigaciones) entre los grupos locales y en la fase de retroalimentación de la investigación misma.

En el primer sentido, debe hacer presente que existe la tendencia a implantar esta fase desde una perspectiva de "extensión". Esto es, comunicar los resultados de los descubiertos a otros grupos locales a través de cartillas, folletos, audiovisuales o, incluso, obras de teatro. Ciertamente estos medios contribuyen a diseminar lo que fue la experiencia, que de esta forma es más conocida.

Sin embargo, lo esencial de ella es difícilmente transmisible por esa vía. Porque la participación en la investigación es lo que permite apropiarse a quienes tomaron parte en ella del conocimiento generado. En otras palabras, para lograr una plena y eficaz consistencia metodológica el proceso de comunicación debe ser también participativo(27). En este sentido las experiencias de P. Zutter en Perú pueden ser bastante relevantes para este propósito(28).

En el segundo sentido, es necesario destacar el potencial investigativo de la comunicación en sí. Luis Ramiro Beltrán ha hecho proposiciones interesantes acerca de lo que implica el analizar y procesar la forma como los campesinos se comunican entre sí.

Palabras Finales

La investigación participativa, como se ha visto, representa uno de los aportes más relevantes que la investigación en educación de adultos en América Latina ha realizado. Ella representa un esfuerzo coherente por elaborar

(27) Sobre el particular ver CIID, Bibliografía sobre Investigación en Comunicación. Bogotá.

(28) Zutter, P. Cómo comunicarse con los campesinos. Lima, Perú, 1979.

formas de aproximación a la realidad del subdesarrollo que se adecúen a las condiciones locales, y no a la inversa. Esto ha sido el resultado de un prolongado proceso, aún no acabado, de descolonización intelectual y de compromiso con el cambio social estructural.

Sin embargo, este aporte permanece en su estado inicial. Queda todavía mucho por avanzar en el plano de las experiencias específicas y en el área de técnicas de trabajo de base. Su valor radica precisamente en eso; ha abierto nuevas preguntas desde bases autóctonas y latinoamericanas.

8295H
8246H
/rm.