



Soc. 25

ESTILOS PARTICIPATIVOS

sonhos ou realidades?

Maria Teresa Sirvent

Especialista em Educação não Formal

IIICA

(Este artigo apresenta as bases da apresentação sobre o Programa de Educação Não-Formal e Participativa na Periferia Urbana de Vitoria- Espírito Santo no SEMINARIO LATINO-AMERICANO AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS- MEC-MOBIL Patrocínio: UNESCO/SUBIN/CNPq 22-30 de setembro 1983- R. Janeiro)

LA POLÍTICA DE FORMACION PARA EL TRABAJO. CUATRO RETOS PARA LA
INVESTIGACION EDUCATIVA

María de Ibarrola

DIE-CINVESTAV-IPN

MEXICO



Dec 24

A pesar de la inoperancia de los planteamientos economisitas, que que hacían de la escolaridad un insumo más del desarrollo, y del fatalismo de los planteamientos marxistas sobre la reproducción que convertían a la escuela en un simple aparato ideológico al servicio de los grupos dominantes, seguirnos sosteniendo con nuestras acciones, y en particular, con la multiplicidad y diversidad de prácticas de educación de adultos de las que nuestro continente ha sido tan rico, nuestra firme creencia en el papel transformador de la educación.

En esta ponencia quiero proponer una manera diferente de explicar algunos procesos y dimensiones sociales que parecen clave para alcanzar una mayor y mejor comprensión de la manera en que la formación para el trabajo - en este caso - actúa como proceso transformador de nuestras sociedades.

En primer lugar, una concepción diferente sobre lo educativo en tanto proceso social. Lo educativo no es una función ni una dependencia de otros procesos sociales, sino que se desarrolla en la sociedad conforme a su lógica y dinámica propias, definidas por el interés que diferentes fuerzas sociales encuentran en la educación y el uso que pueden hacer de ella.

En segundo lugar, una concepción diferente sobre la estructura productiva de nuestros países, la cual no se desarrolla ni transforma a consecuencia directa de los diversos esfuerzos de formación para el trabajo. Es preciso alcanzar una mejor comprensión de la naturaleza de los procesos productivos que parecen se la finalidad extrínseca que guía las acciones de educación para ei

trabajo. El conocimiento preciso de una estructura heterogénea, dependiente en relación al ámbito internacional; desigual y combinada en el ámbito interno de cada país, que produce procesos laborales y condiciones laborales muy diferentes e inclusive opuestas para diferentes sectores de población, hará formar conciencia de que las acciones de formación para el trabajo no dependen nada más de la posibilidad de identificar las exigencias pedagógicas de un trabajo "neutro", sino que implica una elección política que favorece o desfavorece desde su inicio a ciertos sectores. Se proponen en la ponencia algunos criterios para entender la naturaleza de esa estructura.

En tercer lugar, una concepción diferente sobre la dimensión pedagógica de los procesos de formación para el trabajo. Es necesario superar la noción de transmisión de conocimientos, que pueden ser traducidos en objetivos de enseñanza-aprendizaje, en métodos y actividades de enseñanza, conforme a la mera aplicación de ciertas técnicas educativas. El proceso pedagógico es, afortunadamente, mil veces más complejo de lo que supone la tecnología educativa. Los sujetos del proceso, tanto los formadores como los adultos, aportan a la relación educativa una su experiencia y su historia, que enfrentan a otra experiencia y otra historia cristalizadas en los contenidos que se discuten y en las instituciones o grupos sociales que ofrecen un espacio y un tiempo a esa relación educativa.

Estas tres concepciones ofrecen otros tantos retos a la investigación educativa. El cuarto reto se refiere al análisis que ha jugado la propia investigación educativa, en la que los trabajos de evaluación de nuestras prácticas educativas ocupan en lugar privilegiado. Hasta qué punto seguimos evaluando prácticas cotidianas sin evaluar a fondo esas concepciones sobre el papel social de la educación, la naturaleza del trabajo y la estructura productiva y la naturaleza de los procesos pedagógicos.

TRABALHOS APRESENTADOS

Grupo B - EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS OU PROJETOS QUE ENFATIZAM, ENTRE SEUS OBJETIVOS, PROCESSOS DE CONSCIENTIZAÇÃO, DE ORGANIZAÇÃO E DE REVALORIZAÇÃO CULTURAL DE SEGMENTOS OU GRUPOS DA POPULAÇÃO

- RUBEN DE DIOS - "Programa por Multimedios de Capacitación Agropecuaria y Organización Campesina para el Desarrollo de Comunidades Rurales"
- HEINZ PETER GERHARDT - "A Primeira Experiência com o "Sistema Paulo Freire" - Angicos/RN"
- GONZALO CRUZ - "Alfalit Internacional - Plan de Trabajo"
- CARLOS COLOMA - "Reflexiones y Experiencia de Evaluación en la Educación Indígena en el Ecuador"
- JORGE CHATEAU - "La Evaluación como Medio de Conocimiento de los Sectores Populares: Necesidad y Posibilidad"
- PÉRLIO REBOUÇAS - "Uma Perspectiva Psicanalítica Social sobre a Questão Desigualdade Social e Educação de Adultos"
- CARLOS MINAYO - "Reflexões em Torno do Processo de Auto-Avaliação da FASE"

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO. QUATRO DESAFIOS
PARA A INVESTIGAÇÃO EDUCATIVA.

María de Ibarrola

DIE-CINVESTAV-IPN

MÉXICO



Apesar da inoperância das colocações dos economistas, que faziam da escolaridade um dado e mais do desenvolvimento, e do fatalismo das colocações marxistas sobre a reprodução, que convertiam a escola em um simples aparelho ideológico a serviço dos grupos dominantes, seguimos sustentando com nossas ações, e em particular, com a multiplicidade e diversidade de práticas de educação de adultos nas quais tem sido tão rico nosso continente, nossa firme crença no papel transformador da educação.

Nesta colocação quero propor uma maneira diferente de explicar alguns processos e dimensões sociais que parecem chave para alcançar uma maior e melhor compreensão da maneira pela qual a formação para o trabalho - neste caso - atua como processo transformador de nossas sociedades.

Em primeiro lugar, uma concepção diferente sobre o educativo enquanto processo social. O educativo não é uma função nem uma dependência de outros processos sociais, mas ao contrário, desenvolve-se na sociedade segundo lógica e dinâmica próprias, definidas pelo interesse que diferentes forças sociais encontram na educação e pelo uso que podem fazer dela.

Em segundo lugar, uma concepção diferente sobre a estrutura produtiva de nossos países, a qual não se desenvolve nem trans

forma como consequência direta dos diversos esforços de formação para o trabalho. É preciso alcançar uma melhor compreensão da natureza dos processos produtivos que parecem ser a finalidade extrínseca que guia as ações da educação para o trabalho. O conhecimento preciso de uma estrutura heterogênea, dependente em relação ao âmbito internacional; desigual e combinada no âmbito interno de cada país, que produz processos e condições de trabalho muito diferentes e inclusive opostos para diferentes setores de população, levará à tomada de consciência de que as ações de formação para o trabalho não dependem senão da possibilidade de identificar as exigências pedagógicas de um trabalho "neutro", mas que implica uma escolha política que favorece ou desfavorece, desde o seu início, certos setores. Na colocação, são propostos alguns critérios para entender a natureza dessa estrutura.

Em terceiro lugar, uma concepção diferente sobre a dimensão pedagógica dos processos de formação para o trabalho. É necessário superar a idéia de transmissão de conhecimentos, que podem ser traduzidos em objetivos de ensino-aprendizagem, em métodos e atividades de ensino, segundo a mera aplicação de certas técnicas educacionais. O processo pedagógico é, felizmente, mil vezes mais complexo do que supõe a tecnologia educacional. Os sujeitos do processo, tanto os formadores como os adultos, aportam à relação educativa uma sua experiência e sua história, as quais enfrentam outra experiência e outra história cristalizadas nos conteúdos que são discutidos e nas instituições ou grupos sociais que oferecem um espaço e um tempo à essa relação educativa.

Estas três concepções oferecem outros tantos desafios à investigação educacional. O quarto desafio refere-se à análise realizada pela própria investigação educacional, na qual os trabalhos de avaliação de nossas práticas educativas ocupam um lugar privilegiado. Até que ponto continuamos avaliando as práticas cotidianas sem avaliar a fundo essas concepções sobre o papel social da educação, a natureza do trabalho, a estrutura produtiva e a natureza dos processos pedagógicos.

NOTA ACLARATORIA PARA LOS PARTICIPANTES DEL SEMINARIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS.

Este trabajo (en portugués) no fue elaborado especialmente para este Seminario. Pedimos disculpas por ello.

Sin embargo, creemos que puede suministrar los aspectos básicos que van a ser abordados en la presentación referida al Programa de Educação Não-Formal e Participativa na Periferia Urbana de Vitoria-Espiritu Santo.

Este programa se viene desarrollando en la Periferia urbana de Vitoria, Espiritu Santo (Brasil), a través de un convenio firmado entre IICA (Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura) y SEDU (Secretaría de Educación de Espiritu Santo)

El Programa abarca experiencias de educación no-formal y participativa en diferentes niveles:

- a) al nivel de la formación de equipos locales de funcionarios de las Secretarías de Educación Estaduales y Municipales;
- b) al nivel de la estructura y funcionamiento de las instituciones del Sistema de educación Formal;
- c) al nivel de las escuelas de Periferia Urbana;
- d) al nivel de los barrios de la periferia urbana de Vitoria.

La exposición pondrá énfasis en algunas reflexiones sobre la inserción de procesos participativos y de educación no formal dentro de organos gubernamentales, sus limitaciones y alcances.

Como "ayuda lectura" para nuestros colegas nos permitimos esta orientación para facilitar el trabajo en función de los intereses del seminario.

I-INTRODUCCION: Comprende formulaciones generales y presenta nuestras preocupaciones y propositos del trabajo referido a las posibilidades de implementar experiencias participativas dentro de sistemas o instituciones autoritarias, jerárquicas y burocráticas.

II- ENCUADRE TEORICO PARA EL ANALISIS: Se propone un modelo de trabajo que puede apoyar la elaboración de criterios para la evaluación de procesos participativos. Se parte de una diferencia conceptual entre Participación Real y Participación Simbólica. A partir de esta diferenciación se señalan algunos puntos críticos del proceso participativo: QUIEN PARTICIPA? COMO? EN QUE AREAS O AMBITOS DE LA VIDA INSTITUCIONAL?

Se señalan también algunas variables o conjuntos de variables de incidencia en la configuración que asumen los procesos participativos: ORIGENES DEL PROCESO; CONDICIONES MACRO Y MICRO ESTRUCTURALES DEL CONTEXTO DONDE SE DESARROLLAN LOS PROCESOS:

Finalmente se mencionan dimensiones de evaluación de los productos generados por un proceso participativo en relación con las tareas concretas, las instituciones y los grupos y personas comprometidos.

III- EXPERIENCIAS PARTICIPATIVAS DE EDUCACION NO-FORMAL EN LAS PERIFERIAS URBANAS: Este capítulo es un intento de reflexionar o cuestionar estas experiencias desarrolladas a través de una Secretaría de Educación, en función de algunos de los aspectos señalados el cap.II.

III.1- Incidencia de los orígenes del proceso participativo en los equipos de trabajo , en las escuelas y en los barrios de la periferia urbana.

III.2- Condiciones macro y micro estructurales enfrentadas en:

- a) el contexto político;
- b) las estructuras institucionales de las Secretarías de Educación;
- c) en los equipos de las Secretarías de Educación;
- d) en las escuelas de la Periferia Urbana;
- e) en las poblaciones de la periferia urbana.

IV- REFLEXIONES FINALES: además de una síntesis de las preocupaciones que se intentaron colocar en los capítulos anteriores, se mencionan aquí algunas consideraciones sobre los logros que se van obteniendo a pesar del marco de dificultades y contradicciones señaladas.

Í N D I C E

I	-	INTRODUÇÃO.....	01
II	-	ENQUADRE TEÓRICO PARA A ANÁLISE.....	04
III	-	EXPERIÊNCIAS PARTICIPATIVAS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NAS PERIFERIAS URBANAS.....	16
		III.1 - Origem e descrição dos processos participativos.....	16
		III.2 - Condições macro e micro estruturais enfrentadas.....	25
IV	-	REFLEXÕES FINAIS.....	48

- c) capacidade de reflexão, criação, comunicação, diálogo e recriação;
- d) capacidade de crítica e avaliação do contexto social, das estruturas institucionais, da marcha do processo participativo, e de seu desempenho pessoal em relação a tarefa;
- e) estabilidade emocional, confiança pessoal, capacidade de de mudança e ruptura de preconceitos;
- f) valorização dos outros independentemente de seu status social ou hierarquia institucional.

g) *

Estes aspectos que descrevem as condições dos participantes podem sintetizar-se em três conjuntos de variáveis referidas à cultura dos grupos envolvidos:¹¹

- a) prevalência de estilos produtivo-criativo versus estilos consumistas em suas práticas culturais; o que está associado com o grau de desenvolvimento do pensar reflexivo;

¹¹ Estes três conjuntos de variáveis se referem "às práticas culturais", "o sistema de necessidade" e "as representações sociais". Quanto as práticas culturais se focaliza a análise no "eixo consumo-produção" de relação da pessoa com o meio ambiente. Se distingue um estilo consumista que se caracteriza pela ação de receber como expectador, sem modificar os objetos ou bens aos quais está exposto; e um estilo produtivo-criativo, caracterizado por uma ação transformadora sobre os objetos, bens ou fatos sociais. O estilo consumista apresenta distância entre a criação e a recepção; um processo unilateral de comunicação; carencia de estímulo para o pensamento reflexivo; dificuldades para transformar as mensagens em ação. O estilo produtivo-criativo apresenta a participação direta na criação; a não delimitação rígida entre emissores e receptores da comunicação; a possibilidade de emergência do pensar reflexivo, e a possibilidade que este pensar reflexivo reveste em uma práxis individual e social de transformação da realidade. Toma-se o eixo como um contínuo em cujos extremos podem encontrar formas puras de um ou outro estilo de relação e entre os extremos outras formas intermediárias que reúnem só algumas dessas características de modo tal que podem estar mais próximas a um outro extremo, e podem considerar-se com um grau mais ou menos de consumo ou produtividade. Mais detalhes ver, SIRVENT, Maria Teresa. (obcit, 1978, 1982, 1983)

- g) atitudes solidárias e não competitivas em relação a tarefa.

Dentro da estrutura institucional se pode mencionar uma série de variáveis determinantes, entre outras:

- a) vontade institucional de abrir espaços para a participação e de compartilhar o poder sobre as decisões do funcionamento institucional;
- b) grau de apoio ideológico, técnico, estratégico e prático;
- c) grau de abertura dos sistemas de comunicação e de circulação de informação ida e volta;
- d) grau de abertura a mudanças dos sistemas hierárquicos rígidos, dos requisitos burocráticos tradicionais, dos sistemas de avaliação, etc.;
- e) grau de tolerância à confusão, ambiguidade, ineficiência e demora aparentes das primeiras etapas de um processo participativo;
- f) grau de estabilidade das lideranças formais, etc.

Em um processo de participação real que supõe o envolvimento a nível da determinação de políticas institucionais, planejamento de ações, implementação e avaliação dos resultados, as características dos grupos e pessoas envolvidas operam como fatores determinantes das possibilidades e limitações do dito processo. Entre ditas características se pode mencionar:

- a) compartilhar a ideologia participativa e reconhecer a participação como uma necessidade humana;
- b) clareza sobre a natureza do estilo participativo em suas diferenças, não só de um estilo autoritário ou paternalista, como também de um estilo *laissez-faire*;¹⁰

¹⁰ Para mais detalhes ver, SIRVENT, Maria Teresa: "Reflexões sobre Participação" Documento Interno - PRODASEC - Linha Comunitária - SEDU-Espírito Santo, 1981. Neste documento a autora descreve as características dos três estilos de trabalho: autoritário, participativo e *laissez-faire*.

- a) desconfiança por parte dos grupos envolvidos sobre os objetivos, ou "intenções" verdadeiras do poder, e portanto negar-se a participar ou atuar para o fracasso da experiência participativa. Este é o caso de grupos comunitários que não aceitam as propostas de trabalhos participativos comunitários que provêm de órgãos governamentais;
- b) ser percebida a participação como uma obrigação a mais a ser obedecida por temor a possíveis sanções, e portanto "fazer qualquer coisa" com a "etiqueta" de participação, só para responder a uma ordem recebida. Este é o caso de repartições públicas quando recebem as propostas de "planejamento participativo" derivadas do poder central;
- c) ser percebida a participação como uma concessão e não como um direito, e portanto limitar a participação ou suas consequências por temor que a dita participação seja restringida.

Porém, os processos participativos que se tentam gerar em órgãos estaduais, e que não tem o total apoio do poder, também sofrem atrasos ou distorções. Este é o caso de programas de educação não formal com uma ideologia participativa, que se desenvolvem a partir das estruturas hierárquicas e burocráticas das Secretarias de Educação.

Fica então, uma questão para reflexões futuras: sob que circunstâncias as origens de cima ou de baixo, asseguram a presença de fatores facilitadores ou inibidores de um processo participativo?

Que condições macro e micro estruturais tem incidência no processo participativo? De um modo geral, as características do contexto sócio-político, as estruturas institucionais, os participantes envolvidos, e o projeto de trabalho tem peso na determinação do ritmo, as formas e os produtos da participação.

É óbvio que as características históricas, culturais e sócio-políticas do contexto determinará fatores que facilitaram ou inibiram as possibilidades de processos participativos reais.

Por que acontece? De um modo geral, a determinação de um processo participativo pode gerar-se por decisão do poder ou por pressões da "clientela" institucional ou das bases.

A escolha de estilos participativos por parte do poder institucional pode responder a uma série de objetivos mais ou menos manifestos, entre eles:

- a) gerar a participação social no desenvolvimento econômico-social como condição para dito desenvolvimento;
- b) "Cooptation";
- c) planejar ações tendo em conta as necessidades dos usuários, e visando um melhor rendimento institucional;
- d) treinar o pessoal envolvido no funcionamento institucional, para a implementação de processos participativos.

As pressões "debaixo" podem gerar-se em demandas, entre outras:

- a) de maior participação na gestão econômico-política a nível regional ou nacional;
- b) de organizações sindicais referidas à gestão e/ou funcionamento de uma empresa;
- c) barriais, vizinais ou comunitárias referidas à gestão e/ou funcionamento dos municípios nas áreas de sua vida cotidiana: educação, saúde, condução, etc.;
- d) barriais, vizinais ou comunitárias referidas à gestão e/ou funcionamento de associações voluntárias.

A origem de um processo participativo incide em suas características, ritmo e produto. A determinação "de cima" para "baixo", além de significar a contradição de "impôr a participação", pode gerar uma série de obstáculos que retardam ou distorcem a natureza da participação, como por exemplo:



Dec. 23

QUELQUES REFLEXIONS PERSONNELLES
SUR LA PRATIQUE DE L'EVALUATION

Communication présentée au Séminaire
latino-américain d'évaluation des
programmes en éducation des adultes

RIO de JANEIRO
Septembre 1983

Alain Dunberry
Bureau de la recherche
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal
Septembre 1983

I. Introduction

Depuis quelques années, on assiste à une croissance assez rapide des écrits sur l'évaluation de programme. Cette multiplication des théories et des modèles n'est pas sans avoir un double effet: dans un premier temps, par curiosité, on est tenté d'analyser et de confronter les différentes approches qui nous sont proposées. Dans un second temps, par ailleurs, le besoin d'une synthèse et d'une réflexion plus personnelle sur sa propre expérience d'évaluateur devient de plus en plus nécessaire et même pressante.

C'est cette réflexion personnelle sur mon expérience d'évaluation en éducation des adultes, que j'aimerais partager avec vous aujourd'hui. Elle se limite volontairement à des expériences québécoises, et n'a nullement, comme c'est le cas des théories ou des modèles, de prétention à l'universalité. Elle vise plutôt à provoquer, malgré les barrières de la langue, des échanges qui nous aideraient ou nous forceraient à clarifier nos conceptions personnelles des actes que nous posons en tant qu'évaluateurs. J'espère alors qu'apparaîtront les véritables aspects théoriques, méthodologiques, idéologiques et politiques de l'évaluation de programme.

II. Qu'est-ce qu'évaluer

Historiquement l'essor de l'évaluation de programme origine d'un besoin d'exercer un contrôle sur les investissements consentis à l'éducation. Pour l'administrateur, le contrôle est et sera toujours une étape essentielle du processus administratif.

Quoiqu'il en soit, tout individu, qu'il soit administrateur, éducateur ou autre, convient aisément de la nécessité d'évaluer. Ainsi, Popham (1975) écrit:

"La plupart des gens pensant ont toujours considéré l'évaluation, du moins en théorie, comme une activité intellectuelle ayant sa raison d'être. Il semblerait que seul le charlatan ou l'incompétent a des raisons de craindre les effets de l'évaluation. A travers les âges, nos maîtres à penser ont recommandé à leurs semblables de s'engager dans des opérations de type évaluation; l'évaluation de leurs actions propres, l'évaluation des actes posés par leurs semblables, l'évaluation de tous les aspects de leur environnement. Historiquement, l'évaluation a été considérée et à juste titre comme une partie intégrante d'une approche de vie rationnelle"

En fait, pourquoi évaluer?

Quelque soit le commanditaire de l'évaluation, qu'il s'agisse de gens directement impliqués dans le projet, ou de décideurs plus ou moins reliés au projet, chacun désire avoir des informations fiables et pertinentes sur le programme à évaluer. Il s'agit donc en quelque sorte de générer des informations sur ce programme qui permettront d'orienter les actions futures.

De là, découlent, à mon avis deux considérations importantes qui aideront à juger de la valeur d'une évaluation

1) Elle doit être structurée de telle sorte qu'elle décrive bien le programme à évaluer.

Il n'y a évidemment pas d'évaluation sans mesure (pris au sens large), et qui parle de mesure parle aussi de fidélité : l'évaluateur doit bien mesurer ce qu'il doit évaluer avant d'en arriver à porter un jugement. Cela n'a rien de nouveau.

Le sens que je veux donner cependant à cette fidélité dépasse légèrement le sens restrictif que je viens de décrire. Pour l'illustrer, je me servirai de la conception de Stake (1967) qui considère que l'évaluation consiste à comparer les données avec les "intentions" du programme. En d'autres mots, il ne saurait y avoir d'évaluation d'un programme sans qu'on ait, à mon avis, bien compris quel est le sens que ses concepteurs voulaient lui donner. En fait, on dépasse alors la stricte fidélité pour aborder la validité de l'évaluation.

Le problème, c'est qu'il y a souvent, au niveau des intentions, ou des objectifs, beaucoup d'implicite. Certains documents auront été écrits pour la mise sur pied du programme; mais souvent ils seront incomplets, dépassés ou introuvables. D'autre part, peut-être retrouvera-t-on dans les documents beaucoup plus ce qui pouvait être dit que ce qui devait réellement guider les décisions des responsables lors de son application.

Bien souvent, aussi, il ne s'agira pas d'omissions volontaires, mais plutôt d'un signe des temps: on ne connaissait pas alors tel ou tel aspect caché du programme, on ne prévoyait pas certaines des émergences qu'il devait provoquer. C'est alors que l'évaluateur se découvre, dès le début de l'opération, une fonction tout-à-fait imprévisible: il devient celui qui doit à la fois faire revivre les intentions de départ, mais aussi rendre plus claire l'évolution que ces intentions auront suivie, et provoquer la mise en forme du discours sur le programme actuel. Ce n'est que lorsque ces idées se seront précisées qu'il deviendra alors possible de définir plus avant quelles seront les données qui seront pertinentes à l'évaluation, et quelle sera la méthodologie la plus appropriée.

Le deuxième aspect qui m'apparaît important à soulever est le suivant:

2) l'évaluation doit générer une information qui soit par la suite utile au programme.

Ultimement, si on pouvait réunir toutes les informations possibles sur le programme, on répondrait certainement à ce critère de méta-évaluation. Mais le simple bon sens nous aura fait réaliser que c'est là quelque chose d'impossible: les informations recueillies devront faire l'objet d'un choix, celui-ci portant surtout sur le contenu de ces informations, et sur la forme qu'on leur donnera.

Une ligne directrice intéressante pour guider ce choix nous est donnée par un des théoriciens de l'évaluation, Daniel Stufflebeam. Selon

lui, l'évaluation est "un processus qui consiste à déterminer, à colliger et à transmettre des informations utilisables pour la prise de décisions relatives au programme évalué" (Gauthier et al., 1981).

En somme il ne suffit pas de connaître les intentions à l'origine du programme et celles qui l'animent actuellement. Le choix d'évaluer un programme sous-entend ou manifeste que certaines décisions doivent être explicitées sous forme d'alternatives claires, si on veut s'assurer que l'évaluation réponde bien aux attentes, encore là, souvent tacites du commanditaire.

Le consensus autour de la pertinence de l'évaluation, dont nous faisons mention plus haut, n'a pas pour seule conséquence d'assurer aux évaluateurs un rôle privilégié: il provoque aussi une foule de demandes animées par la conviction du bien-fondé de l'évaluation, sans qu'il n'y ait auparavant une certaine analyse, plus spécifique celle-là, qui puisse justifier cette démarche. Et c'est encore à l'évaluateur que revient, à mon avis, le soin de faire préciser par le commanditaire, quelles sont les questions qui doivent animer cette entreprise, si on veut qu'elle puisse être utile. On risque sinon d'aboutir à un produit peut-être fort respectable, méthodologiquement très valide, mais qui, faute d'orientation claire, servira autant à l'un qu'à l'autre à prouver qu'il a raison. Ou encore ne récoltera-t-il comme seul commentaire, qu'il contient une information déjà connue intuitivement. C'est bien peu, quand on songe aux efforts qui y auront été consentis!

Ces deux aspects ayant été clarifiés (i.e. l'intention à la base du programme, et les décisions que doit éclairer l'évaluation), il devient alors

plus facile de choisir une méthodologie qui soit appropriée. D'autres facteurs viendront aussi conditionner ce choix (taille du programme, budget consenti à l'évaluation, échéancier, voire préférences méthodologiques de l'évaluateur, etc...). Mais on se sera assuré d'une orientation générale de l'opération qui ait de bonnes chances d'atteindre le but que les commanditaires visaient, sans par ailleurs l'avoir exprimé clairement.

Vous aurez sans doute compris que le rôle de l'évaluateur revêt une certaine importance à mes yeux: plutôt que de mettre en place une méthodologie déjà définie, il demeure un véritable professionnel dont la qualité du jugement dépendra aussi de l'habileté qu'il aura eu à dépister le maximum d'éléments d'information pertinents et à les mettre en valeur par une méthodologie appropriée.

A venir jusqu'à maintenant, je dois admettre que ce propos, s'il est évidemment lié à la problématique de l'évaluation de programme, n'est pas très spécifique à l'éducation des adultes. En effet, il peut très bien être utile à quiconque fait de l'évaluation de programme, qu'il s'agisse de formation de base, secondaire ou universitaire, voire même de programme de soins de santé ou de prévention criminelle. J'aimerais donc dès maintenant vous faire part de ce qui m'apparaît être d'un intérêt spécifique à l'évaluation de programme en éducation des adultes.

III Evaluer, en éducation des adultes

Un programme d'éducation des adultes est un système somme toute assez complexe. Il s'agit en fait d'un ensemble d'activités éducatives, plus ou moins organisées entre elles, cet ensemble d'activités étant habituellement très relié à des besoins issus de l'environnement social.

Lorsqu'il remet son rapport final, l'évaluateur témoigne en quelque sorte d'une compréhension globale de ce système. Compte tenu de cette position privilégiée, une question m'apparaît lui être particulièrement destinée : Quel est l'aspect ou la dimension principale qui permette de résumer la perception globale que l'évaluateur peut se faire d'un programme éducatif, ou encore de comparer ces programmes les uns aux autres.

Cette question peut aussi être formulée en d'autres termes beaucoup plus simples: comment est-ce que je choisirais de décrire très brièvement l'essentiel des résultats d'une évaluation de programme? Je crois que c'est (encore une fois!) le sens que l'apprenant donne à sa démarche qui retient d'abord et avant tout l'attention. Ce choix rejoint en quelque sorte une bonne partie de la littérature sur l'apprentissage adulte; mais il la dépasse aussi, en voulant intégrer le contexte des apprentissages comme un des éléments de cette dynamique.

Pour bien me faire comprendre voici trois exemples de programmes de formation d'adultes, avec le sens respectif que donnaient les apprenants à leur démarche.

1) Le premier exemple est un programme de formation en Santé et Sécurité au Travail organisé conjointement par une université (Université du Québec à Montréal) et deux centrales syndicales (FTQ et CSN). Les participants étaient choisis parmi l'exécutif ou le comité de santé et sécurité des syndicats de différentes entreprises.

Dans ce contexte, le sens que donnaient les syndiqués à leur participation était qu'ils se rendaient capables de négocier en toute connaissance de cause avec les patrons, de meilleures conditions de travail pour protéger leur santé. Précisons que :

- cette situation les confirmait dans leur capacité d'apprendre, ce dont ils doutaient parfois;
- ils soulignaient l'importance que ce soit une information objective et non de la propagande syndicale qui leur soit transmise;
- sans la perspective d'une négociation, cette formation semblait perdre beaucoup de son sens;
- les thèmes abordés se limitaient aux problèmes vécus par les travailleurs présents, les grands principes n'étant abordés que de façon inductive.

- 2) Un deuxième exemple est un programme de formation générale de niveau secondaire (7e à 12e année d'études) dans une commission scolaire. Les adultes qui s'y trouvent sont soit référés par les Centres de Main-d'Oeuvre qui s'occupent des chômeurs, soit d'anciens décrocheurs, ou encore des adultes retournés aux études sur une base volontaire.

Ce que l'on recherche d'abord et avant tout c'est un diplôme qui permette de décrocher un emploi intéressant et enrichissant, ce diplôme étant perçu comme un pré-requis essentiel.

Dans un tel contexte, la fonctionnalité et la pertinence intrinsèque des apprentissages est fort peu mentionnée. On ne discute pas de l'intérêt à apprendre tel ou tel contenu: il est tout simplement obligatoire pour pouvoir aller plus loin.

En somme ce ne sont pas les apprentissages qui sont porteurs de sens, mais l'accréditation.

- 3) Le dernier exemple est celui d'un programme de formation universitaire dans un pénitencier à sécurité maximale. Les étudiants détenus y purgent des peines de longue durée (10 à 25 ans). Le contenu du programme est axé sur la philosophie, l'art, la littérature, les sciences humaines, etc... Il est de fait libellé "Baccalauréat es arts-général".

De façon assez surprenante, les étudiants ne se plaignent jamais du fait qu'une telle formation ne débouche pas sur un métier ou une profession:

le sens qu'ils donnent à l'apprentissage est celui de la liberté. Pendant qu'ils sont en classe, qu'ils lisent, étudient, discutent, écoutent un cours, non seulement ils ne sont plus (mentalement) en prison, mais ils peuvent, en quelque sorte, voyager dans le temps et l'espace. De plus, ils redeviennent des êtres humains que l'on interpelle comme tels. L'énergie qu'ils consacrent à leurs études dépasse toute espérance, tout autant que l'évolution qu'on note chez plusieurs d'entre eux.

Une ombre au tableau, qui devait par ailleurs contribuer en partie à la fin de cette expérience: les gardiens de prison s'inquiètent de la valorisation qu'ils tirent de cette expérience: eux, ils n'ont pas pu aller à l'université...

Trois programmes, trois dynamiques totalement différentes. Le choix s'est fait à dessein, bien sûr; mais il aurait été tout aussi possible d'illustrer de telles différences entre divers programmes de certificats pour adultes à l'université: plusieurs études menées à la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal confirment cette diversité, nettement conditionnée dans ce cas-ci par les différences existant entre les divers champs socio-professionnels quant au contenu de la formation, mais aussi quant à la perception, aux attentes, à la conception même de la formation, ainsi qu'à la fonction qu'elle joue en termes de promotion sociale.

L'évaluation de programme, en éducation d'adultes, se doit donc à mon avis

d'être un outil et un moment privilégié d'analyse d'une spécificité qui doit être affirmée, étayée et consolidée. Une évaluation qui ne permettrait pas de comprendre la spécificité d'un programme ne peut, il me semble, avoir atteint ses objectifs.

IV. Pour une meilleure évaluation

Compte tenu de ce qui précède, est-il possible de penser à ce qui devrait orienter un meilleur processus d'évaluation de programme? Comment peut-on s'assurer de meilleures évaluations, donc d'évaluations qui permettront véritablement d'améliorer les pratiques et qui orienteront véritablement les décisions? Au risque de reprendre en partie ce qui a déjà été dit dans les pages qui précèdent, voici une courte énumération d'affirmations que j'aimerais vous soumettre pour fins de discussion.

1) Rien ne sert de forcer un processus d'évaluation: l'ensemble du système, décideurs et participants, doit être minimalement disposé à entreprendre cette démarche, sinon elle risque beaucoup plus d'être engloutie par des conflits;

2) Cette prédisposition étant acquise, il devient à la fois possible et nécessaire de clarifier quels sont les objectifs réels de cette démarche en termes de décisions ou d'alternatives à envisager. Ceci nécessite donc d'avoir accès, dans la mesure du possible, aux véritables

décideurs et initiateurs de la démarche, et de bien comprendre les intérêts respectifs des parties en cause;

3) Cette clarification permet par la suite de convenir d'un format que pourront prendre les résultats de l'évaluation, format assimilable par ses destinataires: somme toute, il s'agit de répondre aux questions posées de manière à véritablement orienter des choix;

4) Ce sont ces considérations qui commanderont la méthodologie de la cueillette de données et non l'inverse: les modèles d'évaluation ne sont jamais objectifs et universels: ils sont la résultante de choix idéologiques souvent habilement cachés;

5) Compte tenu de l'importance primordiale de la perception de l'apprenant en ce qui concerne sa démarche d'apprentissage, la cueillette de données qualitatives, de type ethnologique devrait être envisagée, à tout le moins comme guide important de l'interprétation de données quantitatives; l'écart entre les résultats obtenus par le biais de ces deux approches (qualitative et quantitative) illustre d'ailleurs très bien le point 4).

6) La méthodologie de l'évaluation de même que la présentation des résultats devraient permettre à des phénomènes émergents, non prévus, de se manifester; c'est ainsi reconnaître le caractère essentiellement organique de l'objet à évaluer;

7) Quoiqu'il en soit, l'évaluateur n'est pas le décideur: il y aura toujours une nette limite entre la réalité qu'il aura laborieusement scrutée, analysée et reconstituée, et l'arbitraire des décisions qui pourront découler de son produit.

Ces quelques points résument assez bien l'essentiel de ce propos. Certains seront peut-être déçus du peu de considérations méthodologiques qu'on y retrouve. Cette omission est de fait le résultat d'un choix. Pour paraphraser une expression bien connue, l'évaluation, est peut-être une question trop importante pour être confiée à des évaluateurs. Réduire les problèmes de l'évaluation à des problèmes de méthodologie n'est pas sans risque. C'est d'une certaine façon croire que si une collectivité ne réussit pas à bien organiser son éducation, c'est qu'elle n'est plus capable de s'orienter sans passer par le biais d'une technologie de cueillette d'informations. Sans totalement écarter la nécessité de telles opérations, il n'en demeure pas moins qu'aucune méthodologie ne compensera ou ne créera une véritable volonté de changement social, ce qu'impliquent la plupart des opérations d'évaluation.

Par ailleurs, si l'évaluation peut ultimement réussir à aider ou à confronter cette volonté (ou l'absence de volonté) politique, elle aura atteint son but: l'essentiel devient alors la stratégie et non la méthodologie.

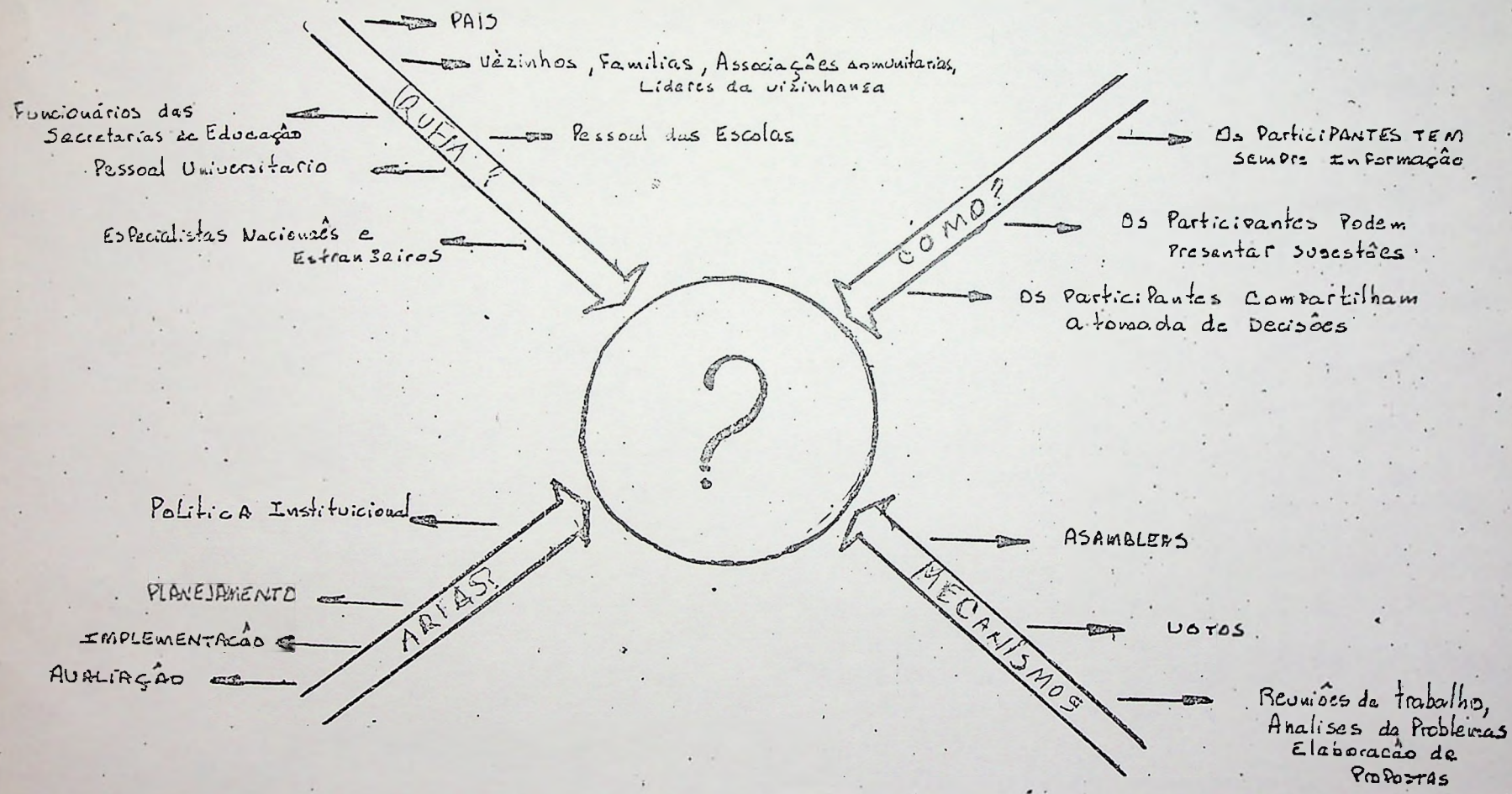
REFERENCES

GAUTHIER, F., JOMPHE, G., SEGUIN, J. (1981). Guide d'évaluation de programmes de formation universitaire, Montréal: F.E.P. Université de Montréal.

POPHAM, J.W. (1975). Educational evaluation. Englewoods Cliffs, Prentice Hall.

STAKE, R.E. The countenance of educational evaluation. Teachers College Record, 1967, 68, p. 523-540.

DESCRIÇÃO DOS PROCESSOS PARTICIPATIVOS EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL*



* Este Modelo, em quanto a suas variáveis e categorias gerais, pode-se aplicar para o Análise de Qualquer Processo Participativo

decisão dos que continuam monopolizando o processamento das idéias centrais e do pensamento vertebral do projeto ou da instituição.

Um outro ponto crítico refere-se aos mecanismos gerados para assegurar a participação. Estes podem, também, ser instrumentos de participações ilusórias ou simbólicas. As grandes assembléias e votações, por exemplo, na maioria das vezes não reúnem condições mínimas de manejo da informação e tempo de reflexão para ser mecanismos de uma participação real. São pouco frequentes os mecanismos de participação que possibilitam uma expressão mais responsável e reflexiva, tais como: as estratégias de trabalho em pequenos grupos ou as reuniões de discussão, e análises de problemas comuns que se concretizam em proposta para a ação.

Estas dimensões do processo participativo se entrecruzam para a análise de uma situação de participação. As variáveis assinaladas permitem interpretar e avaliar uma situação com referência à conceitualização de Participação Real e Participação Simbólica. Na realidade, a participação real é um processo que se vai desenvolvendo através de modelos intermediários não totalmente participativos. O importante é a consciência deste processo, que possibilitará ir gerando as condições necessárias das estruturas e dos indivíduos para uma participação real.

Ver DIAGRAMA I

A configuração que vai adotando o processo participativo, ou seja, as respostas que se emitam para o QUEM? o COMO? em que ÁREAS? com quais MECANISMOS?. Dependerá de uma série de variáveis que vão mais além do processo participativo em si mesmo: Por que este processo acontece? Que condições macro ou micro estruturais tem influência sobre o mesmo? Quais são seus produtos?

cont. 9 "Studies" - Documento apresentado ao X Congresso Mundial de Sociologia - México - 11-16 de agosto de 1982.

SIRVENT, Maria Teresa - "Popular Culture and Human Development in Latin American countries - case studies" in Carlos Mallmann and O. Nudler, editors "Human Development in its social context: A collective exploration" - UNITED NATIONS UNIVERSITY PROJECT - 1983

Em ambos os casos, a possibilidade de um trabalho de discussão, reflexão, criação e produção compartilhada que signifique uma influência real no funcionamento institucional, está distante.

Um terceiro ponto crítico, se refere às áreas ou âmbitos da vida institucional onde a participação é permitida. Teoricamente, a participação real implica o envolvimento dos grupos participantes em todas as áreas do funcionamento institucional, ou em todas as fases de um projeto de trabalho ou de pesquisa. Na prática, acontece, habitualmente, na fase de implementação e muito menos na determinação de objetivos, planejamento e avaliação. Com algumas modificações se perpetua e reproduz o modelo elitista de uns poucos que pensam e uma grande periferia que desempenha o papel de "mão-do-obra". Por outra parte, a participação é assim facilmente percebida como uma concessão que se outorga a nível da tarefa concreta, e não como uma necessidade e direito de todo grupo humano a ser participante das decisões que afetam sua vida cotidiana.⁹ Da mesma maneira que o poder concede; o poder retira, podendo então, acabar ou limitar a participação por

⁹ Em outros trabalhos foi apresentado uma visão sistêmica das necessidades humanas, onde a participação e subsequentemente, a reflexão, criação, autovalorização, etc., são consideradas necessidades humanas "não tão óbvias", de cuja satisfação depende o desenvolvimento social e humano. Neste sentido, a maioria da população da América Latina, especialmente, os setores mais carentes, "sobrevivem aleijados"; as experiências de vida foram apagando neles, não só a possibilidade de satisfazer as necessidades de participar, criar, recriar, pensar reflexivamente, autovalorizar-se individual e grupalmente, mas basicamente, foram afogando, até mesmo o "sentir" de tais necessidades. Os desequilíbrios e injustiças sociais também se reproduzem em uma distribuição desigual da participação real, da criação nas diversas áreas da vida humana, da informação, da comunicação e expressão, do pensar reflexivo.

Ver, SIRVENT, Maria Teresa (Op.cit.1978) p.25; SIRVENT, M.T. y SILVIA Brusilovsky. "Necesidades no materiales. : : diagnóstico Socio-Cultural de la población Bernal - Don Bosco". Documento presentado al II Encuentro Latinoamericano sobre Investigación y Necesidades Humanas - UNESCO/CLAEH - Montevideo, Uruguay, Junio 1978

SIRVENT, Maria Teresa, (op. cit. em J.Werthein e M.Gajardo)

SIRVENT, Maria Teresa. "Leisure time, Popular Culture and Education in Urban Periphery of Latin America cities - Case

Em projetos de educação não formal, incluindo a pesquisa participativa ou de participação comunitária na administração escolar, a questão de quem participa, ou quem deve participar é um ponto crítico. Pode incluir:

- a) os pais dos alunos;
- b) vizinhos, famílias, associações comunitárias ou líderes da vizinhança;
- c) professores, diretores e pessoal técnico-administrativo das escolas;
- d) funcionários das Secretarias de educação;
- e) pessoal universitário;
- f) especialistas nacionais e estrangeiros.

O ponto crítico é a participação real dos "usualmente" subordinados: os beneficiados das ações (comunidades, bairros, populações de periferia urbana) ou a "mão-de-obra" mais dependente na escala hierárquica do sistema educacional, como por exemplo, os professores das escolas do 1º grau. Não é fácil desenvolver experiências de participação real, nem são comuns os projetos em que se pode perceber uma influência ou poder legitimado "das bases" na tomada de decisões sobre o funcionamento educacional formal ou no planejamento de projetos de educação não formal.

Outro ponto crítico é como os grupos envolvidos participam. São encontradas situações, consideradas de participação, tanto na área educacional como em outras esferas mais amplas de participação comunitária onde a participação é nominal, ou receptiva, "quase consumista". Se limita a um dar informações à clientela; a comunicação é unilateral do centro à periferia sem estímulos que quebrem a delimitação rígida entre emissores e receptores. Outra alternativa, "menos consumista" é promover um processo de feed-back em termos de gestões sem que isto signifique, necessariamente, uma modificação profunda do processo de tomada de decisões que pode continuar concentrado nas mãos de uma minoria.

cessos da vida institucional:

- a) na tomada de decisões em diferentes níveis, tanto na política geral da associação como na determinação de metas, estratégias e alternativas específicas de ação; (Planejamento)
- b) na implementação das decisões;
- c) na avaliação permanente do funcionamento institucional.

A participação simbólica ocorre quando a população, através de sua ação, exerce uma influência mínima a nível da política e do funcionamento institucional. As formas simbólicas de participação podem gerar a ilusão de exercer o poder, muitas vezes inexistente.⁸

O aspecto chave, é então, o processo de tomada de decisões e as possibilidades reais de influência e poder sobre o mesmo.

Estas formulações gerais conduzem a questões sobre quem participa? como? em que áreas da vida institucional ou do projeto de trabalho? através de que mecanismos? Estas questões são dimensões da análise que orientam a determinação de variáveis e categorias aplicáveis para o estudo de situações participativas em qualquer esfera da vida social.

* pag. 5 - "cooptation": mecanismo para manter e estabilizar uma organização através do processo de absorver novos elementos na estrutura política ou de liderança existente. O termo foi introduzido por Philip Selznick em P. Selznick, American Sociological Review, February 1948. (Definição tomada de George A. Theodorson and Achilles G. Theodorson "A Modern Dictionary of Sociology" Thomas Y. Crowell Company - New York, 1969)

⁸ Para mais detalhes ver: Sirvent, Maria Teresa "Desenvolvimento humano, cultura popular e educação" em J. Werthein e M. Gajardo, (Comp.) "Educação Participativa" Ed. Pax e Terra Rio de Janeiro (Em Prelo) 1983

Vários são os significados atribuídos à palavra participação, incluindo-se dentro do termo desde fazer uso de um serviço oferecido por uma instituição até as experiências de autogestão operária ou comunitária. Abarca-se também situações intermediárias onde participar significa manter informados aos usuários ou consultá-los.

No fundo o que está em jogo é o Poder institucional, entendido como a intervenção real na tomada de decisões do funcionamento de uma instituição. Desde esta perspectiva, várias situações definidas como "abertura à participação" são discutíveis, e até questionáveis, na medida que não representam nenhuma mudança profunda dos esquemas conhecidos de concentração e monopolização do poder.

"...yo creo que hay que hacerlos participar, pero las decisiones las tomo yo, yo prefiero que estén adentro antes que afuera. Es una manipulación, claro usted los usa. La estructura de poder no podemos perderla."

(Entrevista a directivos de asociaciones voluntaria de Buenos Aires)⁷

Podem representar, inclusive, situações "mascaradas" de verticalismo autoritário, muito mais difíceis de quebrar, que as relações de imposição e autoridade; podendo desempenhar a função de mecanismos de "cooptation"* para a defesa e conservação do poder estabelecido.

A presente análise se apoia na diferenciação conceitual entre PARTICIPAÇÃO REAL e PARTICIPAÇÃO SIMBÓLICA.

A participação real acontece quando os membros de uma instituição ou grupo, exercem uma forma real de participação, ou seja, através de suas ações exercem poder em todos os pro -

⁷ SIRVENT, Maria Teresa. "Cultura Popular y educación en Argentina". Proyecto - Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe - CEPAL, UNESCO, PNUD - fichas 7/1978. Buenos Aires.

* ver folha 6

O artigo enfoca as dificuldades emergentes não somente das estruturas hierárquicas e burocráticas, como também, em especial, as dificuldades e barreiras provenientes da internalização das estruturas do sistema por parte dos indivíduos que ocupam as posições de dependência e subordinação nas instituições e classes sociais.

É uma tentativa de descrever e analisar tanto os componentes da cultura popular que operam como inibidores do desenvolvimento de organizações populares que possibilitem a participação real da maioria da população, como também os componentes da "cultura do funcionalismo público" e da "cultura da escola" que os mesmos subordinados apresentam e que atuam como barreiras para o desenvolvimento de estilos participativos.

O artigo se compõe de duas partes; a primeira apresenta um marco ou um enquadre teórico para a análise; a segunda parte se refere aos problemas que surgem nas Secretarias de Educação, as escolas e as populações no desenvolvimento de estilos participativos de trabalho nos programas de educação não formal das periferias urbanas. O propósito é por uma parte, fornecer ao leitor dados qualitativos para identificar as barreiras de um processo participativo, dentro de um órgão estadual e algumas das formas viáveis para sua modificação. Em outro sentido, se deseja que sirva de subsídio para o estabelecimento de interrogantes e de reflexões em todo aquele que como nós, está no árduo caminho até uma profunda mudança social.

II - ENQUADRE TEÓRICO PARA A ANÁLISE

Este artigo não tem como intenção desenvolver uma ampla discussão teórica sobre autoritarismo e participação. As implicações teóricas e ideológicas são muitas para um tratamento superficial do tema. Se limitará a apresentação de alguns conceitos básicos e conjuntos de variáveis que orientarão a análise e interpretação dos dados qualitativos utilizados neste trabalho.

contra modelos de relação humana profundamente enraizados nas mentes de dominantes e dominados.

"... a sociedade de classes é irrigada por relações autoritárias, em todos os seus níveis de organização, funcionamento e transformação..."⁴

"...as técnicas de organização, de dominação e de uso do poder político da classe dominante se irradiam de cima para baixo, isto é, se difundem e generalizam..."⁵

Lutar pela participação significa romper com as estruturas de representações sociais internalizadas que reproduzem a nível ideológico e psicológico, os padrões de estilo autoritário. Implica, portanto, um processo que não acaba com a tomada do poder, pelo contrário, é quando se começa.

O presente artigo resume as preocupações da autora sobre as possibilidades de implementar experiências participativas dentro de sistemas ou instituições autoritárias, hierárquicas e burocráticas. É fruto, fundamentalmente, de suas experiências concretas desenvolvidas em algumas secretarias de Educação estaduais e municipais do Brasil, como especialista do IICA⁶, em educação não formal.

cont. do 3

in Perú: the impediment of "Expertise" in Rural Development Participation Review Cornell University, Ithaca, New York Spring 1981 - Vol. II nº 3, p. 10 a 12.

⁴Florestan Fernandes "Apontamentos sobre a "Teoria do Autoritarismo" - Editora Hucitec, São Paulo, 1979, p. 12

⁵Florestan Fernandes (op.cit.), p. 68

⁶Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (OEA - Organização dos Estados Americanos)

rio da Educação e Cultura (MEC) com uma atenção especial dirigida às populações de baixa renda, onde aparecem como prioritários, os objetivos referidos à promoção da participação social através da intensificação da relação escola-comunidade, e ao envolvimento da comunidade na identificação de suas necessidades, e na formulação, execução, controle e avaliação de projetos para solucionar os problemas detectados.²

No entanto, a história da América Latina e do mundo é testemunha das dificuldades profundas para modificar anos e milênios de sistemas sociais e institucionais autoritários, hierárquicos e burocráticos. Ainda em condições de mudanças estruturais sócio-políticas, econômicas e culturais que procuram construir uma sociedade mais de igualdade e participativa, se deram formas sutis de dominação e dependência.

"...relationship between official and peasant, normally one of dependence, perpetuated even in a "revolutionary situation"³

As vozes indignadas que se levantam na América Latina, demandando uma sociedade mais justa, mais livre, mais participativa, não devem esquecer que o autoritarismo, as hierarquias e a dominação são estilos de relação humana transmitidos e aprendidos durante séculos, para a reprodução de uma estrutura social caracterizada por fortes desigualdades sociais e por um elevado grau de concentração do poder político, econômico e cultural.

Lutar pela participação, significa uma militância de luta

²O MEC vem desenvolvendo desde 1979, entre outros, dois programas especiais para as populações mais carentes: PRODASEC (Programa de Ações sócio-educativas e culturais para as populações carentes do meio urbano) e PRONASEC (Programa de Ações sócio-educativas e culturais para o meio rural). Ambos programas, são coincidentes em suas formulações com as recomendações de recentes reuniões da UNESCO referentes ao PROJETO PRINCIPAL para a AMÉRICA LATINA onde se ressalta a necessidade de desenvolver estilos participativos na administração educacional, que superem as numerosas dificuldades atribuídas à centralização excessiva das estruturas e gestão educativa.

³Sean Conlim "Peasant Participation in Agricultural Planning

I - INTRODUÇÃO

Muitas são as vozes que se levantam na América Latina, clamando por uma maior participação da maioria nos destinos de nossos países. São vozes de povos oprimidos por anos de autoritarismo e exploração.

A proclamação da participação está sendo, também, assumida ou apropriada por alguns representantes do Estado e do poder político. Nos países como o Brasil, por exemplo, são várias as intâncias governamentais a nível nacional, estadual ou municipal, que expressam em seus discursos institucionais a vontade de "abrir espaços" para a participação popular. É aí então, que se promovem desde "cima" a implementação de experiências de "Planejamento Participativo", "Diagnóstico Participativo", "Avaliação Participativa", etc. Esta "ideologia participativa", no caso do Brasil se faz especialmente clara nas formulações do III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e do Plano Nacional de Desenvolvimento para 1980/85 nas áreas referidas à Educação e Cultura:

"Será ainda promovida a pesquisa para adequação do sistema educacional, em todos os seus níveis, às especialidades estruturais e regionais do País, tornando a educação um instrumento positivo na busca, pela população, de soluções para os próprios problemas e na participação mais ativa na discussão e no equacionamento das grandes questões nacionais"¹

Esta "vontade política" de abrir espaços para a participação, é refletida também, nos Programas especiais do Ministé

¹ III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico 1980/85. O grifo é nosso.

- b) reconhecimento de necessidades objetivas não óbvias, tais como: a participação, a criação, a reflexão, a autovalorização;
- c) vigência de representações ou imagens sociais¹² facilitadoras e não inibidoras da participação real;
- d) presença de conhecimentos, atitudes, habilidades e destrezas necessárias para a implementação do processo participativo:

A cultura dos grupos envolvidos, no caso de um projeto de educação não formal participativo, tais como o pessoal das periferias urbanas, os elementos das escolas e até os profissionais da educação apresenta componentes inibidores resultantes da internalização dos estilos de relação próprios dos sistemas hierárquicos e burocráticos, que são necessários ser modificados.

¹²Parte-se da diferenciação entre necessidades subjetivas e objetivas. Por necessidade subjetiva se entende um estado de carência sentido e percebido como tal por indivíduos e grupos. Por necessidade objetiva se entende o estado de carência dos indivíduos e dos grupos que se podem determinar independentemente da consciência que das mesmas tenham os indivíduos afetados. O reconhecimento ou consciência das necessidades objetivas depende em parte das representações sociais vigentes em um grupo social. Entende-se por representação social o conjunto de conceitos, percepções, significados e atitudes que os indivíduos de um grupo social compartilham em relação consigo mesmo e os fenômenos do mundo circundante. A importância da noção psico-social de representação se baseia em que indica uma visão socialmente compartilhada da realidade circundante. Não se trata de uma opinião momentânea e fragmentária, mas que é a construção de um aspecto do mundo mediante a estruturação de uma ampla escala de informações, percepções, imagens, crenças e atitudes vigentes em um sistema social determinado. Permite captar as estruturas internalizadas de crenças, valores normas que um grupo social possui sobre aspectos da vida cotidiana. Ver, SIRVENT, Maria Teresa. (op. cit. 1978, 1982, 1983)

Uma representação social é inibidora na medida em que obstaculiza o reconhecimento das necessidades de participação, criação, reflexão, etc e de todo o processo reflexivo ou de tomada de consciência que conduza ao trabalho participativo e coletivo.

Portanto, as condições tanto estruturais da instituição como psico-sociais dos grupos e indivíduos envolvidos mostram que a participação é um processo de mudança e aprendizagem institucional, grupal e individual.

Além das condições do contexto, institucionais e psico-sociais, o tipo do projeto participativo tem certo peso na configuração, ritmo e produto do referido processo. O grau de benefícios práticos, concretos e imediatos do projeto participativo, a complexidade técnica das tarefas e seu grau de acessibilidade para os participantes não especialistas, e o grau de abrangência institucional ou geográfica, são algumas das variáveis do projeto que operam como intervenientes no processo e no produto.

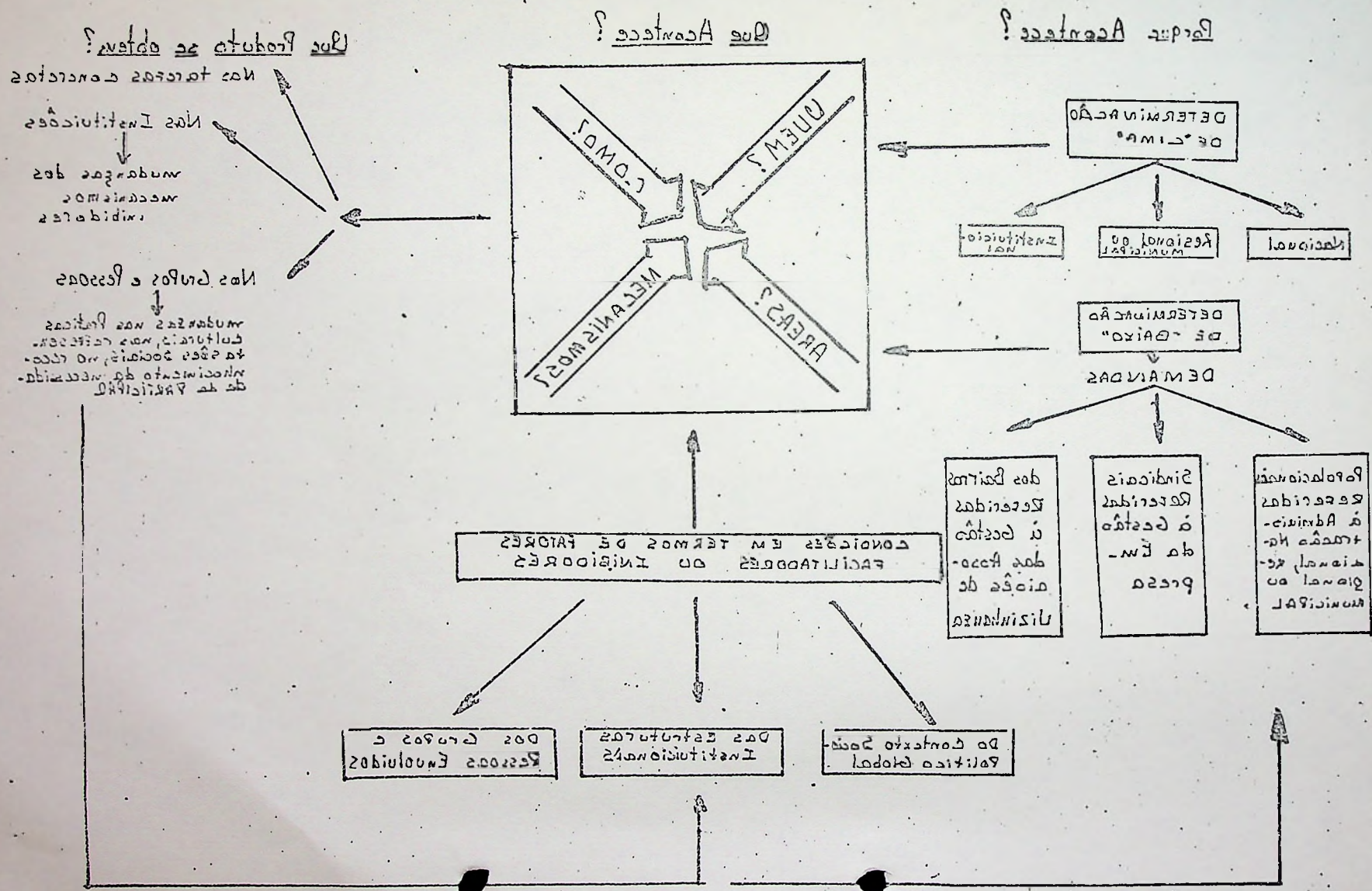
Tendo em vista as apreciações colocadas sobre as origens, e as condições de um processo participativo, em relação com seu produto é importante distinguir a dimensão da tarefa concreta da dimensão das mudanças nas instituições, grupos e pessoas envolvidas.

Mencionou-se mais acima que a participação é um processo de de aprendizagem e mudança. No entanto, se procura a modificação de condutas aprendidas em outros modelos de inter-relação humana, a internalização ou elaboração grupal de novas imagens do mundo circundante e de si mesmo, o desenvolvimento das capacidades de reflexão, ação, comunicação e recriação e o treinamento em novas habilidades e destrezas mentais. A necessidade deste processo de aprendizagem gera um risco: a perda da eficácia e a demora aparente nas primeiras etapas do processo em relação com a tarefa concreta. Daí a importância dos critérios de avaliação institucional' do produto que devem incluir considerações sobre evidências de mudança e aprendizagem institucional, grupal e pessoal. O produto obtido nas duas dimensões, a tarefa e os participantes, operam dinamicamente como variável interveniente na continuidade do processo participativo.

VER DIAGRAMA II

No ítem seguinte, tenta-se aplicar este modelo de trabalho para a análise do processo participativo em experiências de educação não formal nas periferias urbanas.

MODELO DE ANALISES DOS FATORES PARTICIPATIVOS



De acordo com os propósitos do artigo, prestar-se-á uma certa ênfase às condições macro e micro estruturais das instituições e grupos envolvidos.

III - EXPERIÊNCIAS PARTICIPATIVAS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NAS PERIFERIAS URBANAS

III.1 - Origem e descrição dos processos participativos

Como se colocou nos itens anteriores, os dados qualitativos que apoiam as afirmações e conclusões deste artigo tem sido extraídos das experiências da autora como assessora técnica do IICA em projetos de educação não formal na Periferia Urbana. Esta assessoria é parte de convênios que o IICA desenvolve junto às Secretarias de Educação estaduais e municipais.¹³

Os convênios tem como objetivos fundamentais:

- a) a formação de equipes de novos profissionais da educação, capacitados para planejar, implementar, e avaliar ações de educação não formal na periferia urbana e na área rural;
- b) o treinamento dos elementos das escolas (professores, diretores e pessoal técnico) para a implementação de novas formas de participação da comunidade na administração escolar;
- c) o crescimento das comunidades periféricas em suas capacidades de participação, criação, reflexão e organização para a ação frente aos problemas de sua vida cotidiana;

¹³A descrição e análise que se apresenta não corresponde a uma só realidade concreta. É, melhor dizendo, uma apresentação de uma série de reflexões da autora, sobre a base de várias situações empíricas.

- d) a concretização do desenvolvimento humano anterior (objetivos 1,2 e 3) com a elaboração de um Plano Educativo Comunitário (PEC) orientador do Planejamento e da implementação de ações educativas formais e não formais entrozadas que dê respostas às necessidades educativas determinadas pelas comunidades.

A filosofia dos projetos concebe a participação como necessidade humana e como condição e resultante de um processo de desenvolvimento social e humano.¹⁴

As ações se desenvolvem através de três instâncias concretas:

- a) o treinamento "in service" de equipes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para sua capacitação como novos profissionais da educação (animadores sociais). As equipes são integradas também por estagiários universitários nas disciplinas de Psicologia, Enfermagem, Assistência Social, Direito e Medicina;
- b) o desenvolvimento de reuniões, seminários e trabalhos intensivos de reflexão, mini pesquisas participativas, e elaboração de propostas com os elementos das escolas visando a implementação de experiências de participação comunitária no funcionamento escolar. As equipes das Secretarias de Educação atuam como "animadores sociais" coordenando a implementação deste trabalho nas escolas;
- c) o desenvolvimento de Pesquisas Participativas com grupos de bairros da periferia urbana, orientados para elaboração participativa do PEC. Este trabalho é coordenado em terreno também pelas equipes das Secretarias de Educação que atuam como "animadores sociais".

Nestas três instâncias tenta-se desenvolver estilos de participação real e metodologias de treinamento mental¹⁵ procurando desenvolver em todos os grupos envolvidos, suas capacidades de reflexão, criação, autovalorização, expressão, comunicação, recriação e planejamento para a ação.

Os processos participativos foram gerados de cima para baixo¹⁶ e parte das barreiras enfrentadas se associam à origem verticalista das propostas:

- a) nas equipes por desconfiança por parte, especialmente, do pessoal universitário de objetivos não manifestos de manipulação ou controle social. Este obstáculo foi gradualmente superado com contínuas reuniões grupais onde se discutia o problema e as posturas dos membros da equipe, incluindo as posições da assessoria Técnica. O desenrolar do trabalho em terreno; também foi prova das possibilidades de não manipulação. Porém, esta desconfiança é fator de demora e conflito inter-grupal;

¹⁵O método de treinamento mental foi criado na França, no final da segunda Guerra Mundial, pelo grupo fundador do movimento Povo e Cultura, promovido, fundamentalmente, por Joffre Dumazedier e Paul Pregrand. É um método que se propõe dar uma resposta pedagógica e concreta aos objetivos desejáveis de um desenvolvimento humano, participativo, criativo e reflexivo. Procura o desenvolvimento das operações mentais, consideradas essenciais para o pensamento reflexivo: enumerar, descrever, comparar, classificar, definir, busca de causas e consequências, determinações de objetivos e meios para a ação, etc. Estas operações correspondem a três momentos do pensar reflexivo: a) apresentar uma situação do modo mais completo possível; b) explicar a situação; c) definir a situação para transformá-la em um programa de ação que pode ser controlado.

¹⁶Vários dos convênios IICA-Secretarias de Educação respondem à vontade política do MEC (em seus programas especiais) e das Secretarias Estaduais ou municipais de educação, de abrir espaços para a participação.

- b) nas escolas, por ser vivenciados os projetos como imposição, temer uma sobrecarga de sua carga horária e cumprir as tarefas como algo obrigatório. Isto derivou em distorções do processo participativo, especialmente quando os diretores assumiam a coordenação do trabalho com seus professores;
- c) nos bairros da periferia urbana por desconfiança por parte, especialmente, dos grupos comunitários com maior participação social, de ser um instrumento a mais para sua dominação.

"Gente' como pode ser que o mesmo governo que reprime os movimentos reivindicatórios, apoiã por outra parte, um trabalho de conscientização. Eu tenho muita desconfiança."

(de reuniões com população de Periferia Urbana)

Por outra parte, certas condições especiais do contexto como, por exemplo, um ano eletivo, intensifica ainda mais os temores de objetivos não claros, tais como a propaganda eleitoral e a captação de votos. A maioria do pessoal dos bairros tende a não acreditar na continuidade dos programas após as eleições.

"Olha, você vê esta rua, está sendo asfaltada por pedaços, de quatro em quatro anos; ou seja cada vez que tem necessidade de mostrar coisas para obter nossos votos. Termina a eleição e acabou tudo; então, o asfalto fica para do até a outra eleição."

(de reuniões com população de Periferia Urbana)

Estes obstáculos foram parcialmente superados no

decorrer de mais um ano de trabalho, através de :

- discussões e evidências concretas da independência partidária dos projetos¹⁷;
- discussões e reflexões após o trabalho em pequenos grupos, sobre a natureza participativa do programa que procura, entre seus objetivos, a apropriação por parte da população da metodologia da pesquisa, do pensar científico e do planejamento de ações de transformação de sua realidade circundante, ou seja, que busca o desenvolvimento da participação real da população sobre o próprio projeto;
- uma vivência crescente nos grupos de trabalho, de sua participação, da valorização de suas colocações e portanto, das diferenças com outras propostas autoritárias ou assistencialistas.

"Eu não falei na entrevista individual, pois eu sou analfabeta e então eu acho que a minha opinião não vale, mas foi a primeira vez em minha vida que eu falei em um grupão, que eu expressei minhas idéias."

- evidências concretas de certos logros enquanto a UNIÃO dos bairros separados por conflitos definidos como religiosos, e que o trabalho dos projetos conseguiu entrosar.

" O importante é este "Encontrão, que nunca foi alcançado com todos os grupos da Comunidade e todos os grupos religiosos, como está acontecendo hoje".

(vizinho de um dos grupos de trabalho)

...20...

Porém, a superação nas experiências concretas foi gradual na medida que parte das lideranças, mas ativamente envolvidas em movimentos reivindicatórios das bases, continuaram percebendo o projeto como uma proposta de "cima" e portanto, aceitaram-no explicitando suas reservas e alertas, ou retiraram sua participação.

"Nós devemos apoiar este trabalho, enquanto corresponda aos nossos interesses como estão ali assinalados nos cartazes; se nós vemos que querem outros interesses (políticos, etc.), nós falaremos que não os queremos mais aqui...."

(vizinho de um dos grupos de trabalho)

De um modo geral, esta desconfiança¹⁸ é fator de demora, de instabilidade dos grupos participantes, de voltas contínuas ao ponto de partida, etc, até que se logre a constituição de grupos estáveis, que acreditem no projeto e que comecem a percebê-lo como algo próprio.

"... oh gente este trabalho é nosso e devemos enfrentar o desafio para lograr nossa união e começar a fazer coisas."

(vizinha de um dos grupos de trabalho)

cont. 17 - pentina e imprevista de candidatos políticos (deputados e vereadores) que a própria comunidade, recusa-se a ouvi-los, solicitando-lhes que convocassem outro "encontro" e explicando para eles os objetivos do programa; e que por tanto não se podiam usar suas reuniões, posição reafirmada pelas equipes das Secretarias de Educação.

18- Esta desconfiança aumenta quando começam aparecer vários projetos do governo na mesma área, mas proveniente de outros órgãos ou Secretarias de Estado. Os bairros não sabem quem é quem. Isto é reflexo de um outro problema: a falta de

Os modelos de participação desenvolvidos nas equipes das secretarias de educação, nas escolas e nas comunidades são modelos intermediários através dos quais se pretende ir avançando gradualmente até a participação real dos grupos envolvidos no projeto.

Nas equipes, sua participação real vai se logrando até o fim de dois anos de trabalho, em relação ao projeto de educação não formal.

Constitui um processo longo e difícil de aprendizagem dos conhecimentos, atitudes, habilidades e destrezas necessárias para planejar ações, desempenhar-se como animadores sociais e avaliar. As primeiras etapas são seminários de estudo e reflexão bibliográfica através de metodologias e técnicas de dinâmica grupal participativa.

Porém, as condições das equipes, não possibilitaram uma participação real imediata na concepção do Plano de trabalho, e em seus planejamentos ou avaliações gerais ou parciais. Durante os meses das primeiras etapas, a participação das equipes se limita de modo geral a implementação das tarefas em terreno, e a elaboração prática das técnicas aplicadas nos trabalhos com o bairro como, por exemplo, a técnica da bola de neve, das entrevistas informais, do teatro de fantoche, dos jogos de aprendizagem, etc. A assessoria técnica desempenha uma coordenação diretiva subministrando continuamente subsídios teóricos, metodológicos e técnicos demandados pelas equipes frente a sua ansiedade do desconhecido.

Em uma segunda etapa do trabalho (geralmente um segundo ano cronológico) as equipes podem e dese

cont. 18 - entrosamento e o espírito competitivo de grupos de trabalho diferente que as vezes vão por detrás de finalidades semelhantes.

jam ir assumindo cada vez mais a participação e responsabilidade em todas as áreas do trabalho . O treinamento "in service" onde se entrosza a prática cotidiana com as reuniões de reflexão e tomada de decisões vai desenvolvendo gradualmente os conhecimentos e capacidades necessárias para assumir, autônomoamente, o projeto. Porém várias dificuldades se perpetuam para tal participação real, as quais faremos referência mais abaixo.

Nos bairros e nas escolas, o desenvolvimento de pesquisas participativas também se faz através de um processo gradual com modelos intermediários nas primeiras etapas. As próprias condições enfrentadas das Secretarias de Educação é das equipes colocam limitações para desenvolver modelos de participação real total nas primeiras experiências.

Geralmente, o processo de participação dos bairros se desenvolve segundo as seguintes etapas:

- a) Etapas de entrevistas individuais e grupais com o pessoal dos bairros e das escolas desses bairros. Esta é a etapa preparatória mais similar a uma pesquisa tradicional, onde a comunidade não tem participação real no desenho e planejamento geral da estratégia da pesquisa. Não obstante, apresenta características nas técnicas aplicadas que marcam sua distinção da pesquisa tradicional e preparam ou sensibilizam o pessoal para uma real participação.
- b) Etapa de retroalimentação e de começo de reflexão grupal sobre a vida cotidiana das comunidades e das escolas escolhidas. Isto implica realizar o nível mais elementar de participação grupal da comunidade: a retroalimentação das informações recolhidas. Procura-se organizar um processo de confrontação crítica ,

construtiva e enriquecedora da comunidade e das escolas com os resultados da etapa preparatória da pesquisa. Este processo de informação e discussão (feed-back) pode ser considerado ponto de partida de um trabalho de reflexão e aprendizagem comunitária.

Para este momento, foram criadas técnicas de participação da população que geraram, não só a difusão dos resultados da etapa preparatória, mas fundamentalmente, a reflexão, o enriquecimento e a aprendizagem compartilhada. Estas técnicas respondiam a algumas das manifestações criativas da cultura popular: o teatro de fantoches e o jogo de baralhos (este último elaborado como jogo de aprendizagem).

- c) Trabalho com grupos dos bairros acerca dos problemas determinados pelo pessoal local, como prioritários. Como por exemplo, em uma das experiências se está trabalhando sobre a "FALTA DE UNIÃO". Depois de várias sessões de trabalho reflexivo, o pessoal do bairro se organiza e implementa uma pesquisa visando uma descrição mais completa do problema e uma análise de suas possíveis causas. Também vai, gradualmente, se treinando em metodologias para novas lideranças mais participativas e menos autoritária ou paternalistas.
- d) Elaboração de propostas de ação, e papel cada vez mais autônomo dos grupos de trabalho, os que devem ir gerando seus autênticos e capacitados "animadores sociais".

Nas escolas, especialmente os trabalhos das pesquisas participativas nas comunidades se complementam com reuniões e seminários de reflexão sobre:

- a) o papel da escola nas comunidades periféricas

- b) o desempenho profissional dos elementos da escola,
- c) uma nova imagem do processo educativo que inclui o aprendizado não formal fora da escola, a valorização da cultura popular, a participação real da comunidade no funcionamento escolar, e as condições da escola e da comunidade para tal participação. Um outro aspecto complementar é o treinamento do pessoal das escolas em metodologias de educação não formal tais como a Pesquisa Participativa, o método de treinamento mental, e em técnicas não formais de aprendizado, tais como, desenho, dramatização, teatro de fantoches, jogo de aprendizado e trabalho em pequenos grupos. Este trabalho de reflexão e treinamento se desenvolve visando o crescimento do pessoal das escolas para sua participação na concepção, o planejamento, implementação e avaliações de novas formas de relacionamento escola-comunidade.

Porém o trabalho participativo nos bairros e nas escolas constituem, também, processos longos e difíceis. A participação real na tomada de decisões dos projetos não se obtém do dia para a noite. Obviamente, suas possibilidades e limitações dependem das condições macro e micro estruturais que devem ser enfrentadas.

III.2 - Condições macro e micro estruturais enfrentadas.

1) No contexto sócio-político

De um modo geral, o processo da "abertura democrática" gera alguns fatores contextuais facilitadores de experiências participativas tais como a manifestação das lideranças políticas em apoio a tais experiências e a disposição positiva das

autoridades educativas a nível nacional para fomentar convênios regionais que desenvolvam experiências de participação comunitária e de educação não formal participativas. Todavia, na prática a nível regional estas experiências se convertem em experiências isoladas dentro de um clima geral de autoritarismo ou paternalismo institucional, arbitrariedades, violência policial, "politicagem", desemprego e fome que operam como fatores inibidores para um processo de participação real.

2) Nas estruturas institucionais das Secretarias de Educação.

Geralmente e embora a existência de espaços reais derivados de uma certa filosofia participativa, se deve enfrentar uma série de fatores inibidores de processos de participação real, originados das estruturas de poder vigentes, e das normas rígidas dos procedimentos hierárquicos e burocráticos, como por exemplo:

- a) Compartilhar só em parte a filosofia do projeto enquanto significado da participação em termos do poder e a influência real na tomada de decisões. Embora os discursos participativos não encontram-se uma fácil disposição para "abrir mão" do poder de decisões a nível das autoridades do sistema. Como máximo, aceita-se a participação em termos de receber sugestões das bases, que podem ou não ser aceitas. Uma das fontes de descrédito dos projetos a nível dos elementos das escolas é a percepção de que "não adianta fazer propostas, na medida que as autoridades não só não respondem como até sancionam".¹⁹

19- Seminários intensivos com a administração técnica das escolas

Surtem continuamente, choques de estilos de trabalho contraditórios. Por um lado se estimula a participação, mas por outro são enviadas determinações e planejamentos feitos de cima para baixo. Tão pouco se encontra uma fácil recepção à uma nova imagem da educação, onde a escola não é o centro dos processos educativos sociais, e onde se assume a existência de outros recursos educativos na vida cotidiana das comunidades que devem ser revalorizados como fontes de aprendizagem e constituir junto com a escola uma rede entrocada de estímulos, cada um com sua função própria, mas visando objetivos comuns (Macro Sistema Educativo). Associada às dificuldades de recepção desta nova concepção da educação, aparecem também barreiras para a aceitação da importância da participação comunitária na administração escolar; só é percebida em forma assistencial ou como paliativo. Então, durante o primeiro ano as experiências se desenvolvem num clima de descrédito, de isolamento e de pouco apoio e espera de resultados concretos. Gradualmente, se vai conquistando espaço e maior crédito, mas não existe uma total adesão e compromisso institucional pela continuidade do projeto. Isto gera barreiras para a multiplicação dos processos participativos dentro das próprias Secretarias de Educação ou para um entrocamento maior com outras tarefas. Continua a tendência a isolar a experiência, como um mosaico a parte do resto do funcionamento institucional, minimizando assim, as possíveis consequências mobilizadoras da participação.

- b) Tendência a um exercício autoritário do poder, ou seja, apesar dos estilos paternalistas habituais, o poder institucional tem sanções e punições que podem privar um funcionário público de gratificações consideradas de extre-

mo valor como exemplo, a ascensão na carreira pública, os pontos positivos das avaliações, a aposentadoria, as férias, e até o próprio vínculo empregatício com o Estado, o que dá segurança e estabilidade.²⁰ Desafortunadamente, na situação atual, um emprego estadual ou público dá uma segurança e estabilidade muito valorizada e desejada.

Ainda que, explicitamente, a punição não seja comum, sempre está latente como perigo, o que limita o crescimento das equipes das Secretarias de Educação e das escolas para a expressão, a comunicação e a elaboração compartilhada de proposta para a ação. Em geral, as reflexões sempre tem limites latentes ou claros ao redor daqueles temas chaves que podem ser motivo de reações negativas por parte das autoridades. O medo à sanção ou à punição é muito difícil de ser superado contanto que o poder seja legitimado ou "respeitado" pelas bases. Obviamente, uma relação de poder onde o subordinado tem que concordar com as decisões por medo à possíveis sanções é um fator inibidor de participação real.

- c) Existência de sistemas rígidos e hierárquicos de circulação de informação e de comunicação. Assim como existe um esquema hierárquico e rígido de tomada de decisões, existe uma reprodução nos sistemas ou circuitos de circulação de informação. Como se mencionou mais acima, um dos requisitos para uma participação racio

20 - Neste sentido se assume as conceitualizações de Poder como relação e apresentando três características: uma relação de poder existe quando: a) há um conflito sobre valores ou sobre o curso de uma ação entre A e B; b) Aceita os desejos de A; c) B aceita por temor que A prive a ele de um valor ou valores que B considera muito mais valiosos que aqueles que houvera logrado de não haver aceitado. Ver, Peter Bachrach and Morton, S. Baratz "Power and Poverty, theory and Practice" - Oxford University Press-N.York, 1970, Part one, p.3 - 63

nal e reflexiva é um sistema que provê, livremente informação necessária. Nos esquemas burocráticos, a informação circula de cima para baixo, sem liberdade e através de "válvulas" ("gate keeper"), posições do sistema, que decidem que informação dar e como. Daí então, que as bases, muitas vezes, ou não recebem informação suficiente ou recebem informação contraditória ou distorcida. Em relação a este ponto, alguns diretores de escola colocaram como pontos negativos do sistema educacional para a participação: as "incoerências nas informações e entre os órgãos" e as "divergên - cias de informações".²¹

A circulação debaixo para cima também sofre restrições. O sistema hierárquico implica na existência de mediadores que decidem que informações das bases podem ou não continuar sua circulação para cima; estes mecanismos operam como inibidores de um processo participativo.²²

d) Existência de normas burocráticas, rígidas e pouco flexíveis que obstaculizam a implementação das tarefas em terreno. A estratégia aplicada foi a obtenção de um regime diferente para as equipes de trabalho enquanto controle de rendimento e dedicação horária. Porém, isto não significa mudanças nas normas institucionais, aplicáveis a todos os funcionários, o que gera situações conflituais com outros grupos de trabalho.

e) Escolha autoritária de elementos para as equipes centrais dos projetos de educação não for - mal. Em certas experiências alguns dos elemen

²¹Seminários intensivos com administrações escolares

²²Um dos mecanismos de ruptura ou reação é a "fofoca", mediante o qual mal se pretende preencher os vazios de informação.

tos das equipes foi designado pela autoridade, não "escolheu" ser da equipe. Não foi uma opção em sua vida profissional. Inclusive, para muitos, a visão foi de "um curso de educação comunitária". Continuaram nas "equipes por ordem" da autoridade:

"... em tanto funcionário, eu vou aonde me mandam, e no entanto não me removem dessa função. Eu trato de cumprir com minhas obrigações o melhor que eu posso, para mim tanto faz, eu vou onde minhas chefes me colocam".

(Supervisora educacional, membro de uma das equipes de trabalho)

- f) Pressões de tempo para a apresentação dos planos anuais, distribuição de verbas e sistemas de avaliações que não contemplam ou são impróprios para o ritmo e os produtos qualitativos de um processo participativo.
- g) Instabilidade das lideranças formais por mudanças políticas. Isto demanda contínuos esforços para assegurar a continuidade do programa.
- h) Sistema de remoção serestral dos professores das escolas de primeiro grau, o que não assegura a continuidade dos trabalhos de reflexão e de pesquisa participativa; cada ano é na prática um começar de novo.

3) Nas equipes das Secretarias de Educação

A fonte principal de condições inibidoras são o que a autora designa como "as marcas do sistema" ou seja, a internalização de modelos de conduta,

característicos de uma relação interpessoal própria do exercício do poder nas estruturas hierárquicas e burocráticas. Como foi assinalado, essas relações interpessoais se caracterizam por:

- a) uns poucos que mandam, pensam, refletem e planejam, enquanto outros - a maioria faz o papel de mão-de-obra que executa as ordens e recebe as criações, os pensamentos e os planos de outros;
- b) uns poucos que podem emitir sanções ou punições para uma maioria, caso suas decisões não sejam acatadas;
- c) uns poucos que tem o controle sobre a circulação de informação e as linhas de comunicação dentro do sistema;
- d) a existência de normas burocráticas e rígidas que legalizam e legitimam as referidas relações de poder.

De um modo geral, o funcionalismo público vai desenvolvendo em seus esforços de adaptação e socialização laboral, uma "personalidade burocrática" que opera como fator inibidor de processos participativos. Algumas de suas características são:

- a) Primazia de estilos consumistas em sua vida cotidiana, e portanto capacidades afogadas de reflexão, criação, autovalorização, expressão, comunicação oral e escrita, que gera resistências a um estilo de trabalho participativo. Os indicadores desta resistência foram: esperar que a assessoria técnica traga tudo planejado, e inclusive desejar aquela situação de não compromisso e de não pensar; dificuldade em assumir responsabilidades sem sanções e nem recompensas tradicionais; dificuldade na tomada de decisão e no compromisso.

so individual (neste sentido, frases tais como: "tanto faz" "você é quem sabe", "para mim tudo bem" eram comuns nos primeiros tempos de trabalho); dificuldade para o manejo racional e autônomo de informação oral e escrita; dificuldade para diagnosticar situações, procurar causas, planejar ações e avaliar com critérios estruturais, objetivos e não pessoais.

"Eu não posso separar simpatia de uma pessoa de seu desenvolvimento profissional."

"Para mim ela esteve ótima, eu sou fã dela."

- b) O medo à autoridade, ao sistema, à burocracia ao poder, é um sentimento que predomina e afoga toda possibilidade de conduta participativa. A presença da autoridade institucional gera tensões, e inibe a expressão, inclusive dos elementos mais ativos dentro das equipes. Assim, nas reuniões de planejamento ou avaliações gerais com a assistência de autoridades do sistema, as equipes tendem a ficar calados deixando o diálogo ou a discussão baixo a responsabilidade da assessoria técnica. Este fator inibidor é uma das barreiras permanentes e quase infranqueáveis. A questão das hierarquias pode surgir continuamente, especialmente, pelas contradições que geram um grupo que funciona com estilo participativo dentro de um sistema social e institucional onde prisma o estilo burocrático e as hierarquias. Muitas são as ocasiões em que se enfrentam conflitos de lealdades entre as demandas dos órgãos aos quais pertencem e os sentimentos de um envolvimento a uma nova equipe com novas lideranças e diferentes coordenações. Geralmente, os conflitos são resolvidos em favor das demandas das autoridades ou poder constituído.

c) Carência de força de luta e de organização sindical. Este ponto é reflexo das contradições do trabalho. Teoricamente as equipes das Secretarias de Educação devem ser treinados como novos profissionais da educação (animadores sociais) para apoiar o crescimento das comunidades em suas capacidades de participação e organização. Mas, este pessoal está quase incapacitado para reagir coletivamente e planejar ações racionais frente às arbitrariedades do sistema, ou face as suas reivindicações. A tendência é aceitar as decisões; se reage é através do ser individual de procurar apoio das autoridades mais abertas e flexíveis. Ou seja, todos os princípios e filosofias da educação não formal participativa, na prática não tem reflexo ainda em mudanças profundas dos profissionais da educação em seu papel de funcionários públicos.

d) Não se concebe a participação, a criação, a reflexão como necessidades humanas. Ou seja, a conceitualização fica a nível teórico; na prática cotidiana a defesa do cargo prisma versus a defesa de suas opiniões ou reivindicações. Assim, gradualmente, se vai abafando a consciência da necessidade de participar, e até se tende a justificar qualquer decisão do poder.

e) Aparecem uma série de representações sociais inibitórias que devem ser modificadas através do trabalho, tais como:

• a visão das chefias como, necessariamente, autoritárias e "fortes":

"As chefes são as chefes e os subordinados são os subordinados".

"Os chefes pensam e os subordinados são a mão-de-obra que implementa."
(Funcionários membros das equipes).

- Obviamente, esta visão de chefe gera dificuldades para a aceitação de uma liderança participativa por parte da assessoria técnica nos primeiros tempos, e para as lideranças geradas na própria equipe:

"Eu posso aceitar uma ordem de meu chefe, mas não uma sugestão de um igual que exerça a liderança."
(funcionários membros das equipes)

- As visões da participação comunitária associadas a estilos assistencialistas ou paternalistas. Neste ponto, as equipes vão crescendo como resultante do trabalho de reflexão teórico-prático. Nos primeiros momentos do trabalho se tem tendência a estilos assistencialistas, refletindo em atitudes, tais como:

"Coitados, necessitam ajuda"

Gradualmente, se vai compreendendo que "a comunidade não é coitada" "a comunidade é digna de admiração" "a comunidade não está abaixo de nós" "não devemos aguardar uma atitude de admiração e respeito frente a nós como se a comunidade fosse uma criança" "não são crianças, são adultos com experiência de vida como nós, inclusive com técnicas de sobrevivência melhores que as nossas".

. As visões não-críticas da sociedade, das desigualdades sociais, das causas destas desigualdades, das instituições, do poder social e institucional, etc.

Tem se começado trabalhos com profissionais da educação que assumiam e justificavam visões da pobreza da classe dominante, tais como:

"Quem é pobre é pobre por opção"

"Não querem trabalhar. Se você for à periferia não encontra nenhuma empregada."

Estas visões foram, gradualmente, se modificando.

. Visões tradicionais da mulher e de suas relações de dependência. As resistências aos processos de liberação social, associam-se com as resistências às mudanças profundas no papel da mulher e da família. Tem-se trabalhado com profissionais da educação inseridos em concepções culturais que rejeitam qualquer reflexão crítica sobre a família, os papéis tradicionais e sua função na reprodução do autoritarismo e as desigualdades sociais. Frases como as seguintes eram comuns no início de alguns trabalhos:

"Eu não ^{con}cordo com a liberação da mulher." "Eu gosto de ser dependente"

"O homem é como o sol e a mulher a sombra que caminha agachada a seus pés..."

. Visões tradicionais da escola, do papel da

educação e do "amor" do educador. Este ponto foi e pode ser modificado através de um trabalho de reflexão teórica, e de enfrentamento com a realidade cotidiana das escolas de periferia urbana. Gradualmente, foi-se percebendo a função reprodutora da educação e o papel dos mecanismos escolares no fracasso escolar e na agudização das injustiças sociais.

Estes fatores inibidores geram dificuldades na prática do projeto participativo. Dentro da equipe geram-se conflitos por dificuldades para integrar a assessoria técnica como um membro a mais; para aceitar as lideranças rotativas; para desenvolver condutas solidárias versus competitivas; para eliminar os mecanismos das fofocas ou do bo expiatório; para superar os "conchavos" fora do grupo; para superar os não diálogos das relações de ataque e defesa e para superar a desconfiança pessoal; para evitar que as divisões de trabalho se convertam em divisões hierárquicas; para superar as discriminações por status profissional ou social dentro da equipe. Em relação a tarefa de coordenação do processo participativo nos bairros e nas escolas, obviamente, as condições das equipes, determinam, às vezes, a necessidade de uma entrada gradual nos bairros e portanto, o desenvolvimento de apenas algumas instâncias da participação comunitária. As vezes, também, influi em lentidão nos processos reflexivos do bairro e da escola, na medida que as próprias equipes tem barreiras internas e medos das consequências de uma profunda reflexão.

As estratégias do treinamento "in service" e a presença do pessoal universitário de fora da instituição desencadeia situações conflituais que são o ponto de partida para processos de avaliações, reflexões e mudanças. Percebe-se as evidências do crescimento pessoal e grupal e de modifi

cações de alguns dos fatores inibidores.

Porém, os processos são longos, difíceis e as mudanças continuamente desafiadas pelas estruturas institucionais que não se modificam.

4) Nas Escolas da Periferia Urbana

Nesta instância de trabalho também ressaltam os fatores inibidores de um processo participativo derivados da internalização das estruturas do sistema.

a) Predominância de estilos consumistas, pouco desenvolvimento de suas capacidades de reflexão, criação, etc. e medo à autoridade.

b) A estrutura hierárquica se reproduz nas relações de ataque e defesa, quando se tenta a participação e a transferência de responsabilidades colocando todas as causas dos problemas naqueles que estão mais "embaixo". Participar é dialogar. Mas dialogar não são dois times em competição para ver quem ganha. Quando a instituição trabalha em um modelo rigidamente hierárquico, onde as decisões não são compartilhadas, então a resposta lógica a espaços abertos é aproveitar esses espaços pelos "debaixo" para cobrar aos de "cima" e os de "cima" para se defender culpam aos "debaixo". Mas isto não é participação, ou melhor, é a única opção de participação dentro de um modelo hierárquico, no entanto, o modelo não muda. A verdadeira participação supõe o diálogo. Mas o diálogo só é possível quando as decisões são compartilhadas e ninguém tem que cobrar a ninguém, pois todos são responsáveis pelas decisões.

No entanto, existe uma tendência a:

- .. a comunidade cobra, os professores se defendem;
- . os professores cobram, os diretores se defendem;
- . os diretores cobram, o sistema se defende.

Estes modelos de relação que as autoridades temem quando se fala de participação são difíceis de quebrar até obter um diálogo reflexivo sobre a base de diagnósticos multivariados e propostas diferentes.²³

- c) Existe uma tendência, por parte dos professores de colocar todas as causas da repetição e evasão escolar nas famílias e na pobreza sem uma auto-reflexão sobre o papel da escola. O funil da perda escolar é atribuído só a família, nem a preparação do professor, nem os currículos inadaptados que reproduzem a ideologia das classes mais favorecidas, são questionados. Em nenhum momento se percebe a necessidade de conhecer a cultura popular e aprendê-la para que possa ter um melhor rendimento educacional. Pelo contrário, prevalecem na escola visões da Cultura, com C maiúscula, ou seja, a cultura acadêmica associada às formas de vida das classes mais favorecidas. Para a escola, a população da pobreza "não tem cultura". Apenas se tem imagens negativas referidas ao alcoolismo, abandono aos filhos, etc.; mas não se percebem os aspectos dinâmicos à criação e recriação contínua de mecanismos de sobrevivência (ex.: o mercado informal da economia ou a participação da mulher da periferia nos movimentos reivindicativos).

23- Estas dificuldades se percebem nas reuniões que os diretores organizam com seus professores para um planejamento

"Se os pais não se integram à comunidade escolar, eles não ajudarão seus filhos a terem bom rendimento escolar, ocorrendo desta forma, a evasão."

"...a falta de interesse de mudar a sua maneira de vida - nasceu carente, daí mostram aos filhos a carência."

"Sem estímulo dos pais a criança não poderá compreender o valor da escola; haverá, portanto, fracasso..."

"O pai precisa ver que o ensino é mais importante que vender picolé..."

"Os pais não sabem ler, não sabem, portanto ensinar o dever, não acompanham eles em casa, por isso tem reprovação"

"Não ligam para a educação de seus filhos; não tem interesses; não tem cultura."

"A escola não tem que ver, nem a desatualização dos professores, nem o curriculum. Não se pode fazer mais nada. A escola faz todo o possível. Se a família não tem interesse, e tem um nível cultural baixo, não haverá aprovação nessas situações".

cont.23 - to participativo dos trabalhos do projeto comunitário. Os diretores atuam autoritariamente e os professores respondem calados, ou falando aquelas respostas "bonitinhas" esperadas, ou cobrando.

"A vontade de aprender está no aluno, e a vontade do ensino, no professor; porque aprender ele não necessita, ele já sabe."

(Frases de seminários e encontros com o pessoal das escolas de periferia urbana)

Em compensação, os diretores tendem a perceber algumas variáveis endógenas da escola, que incidem na repetição e evasão escolar, mas são variáveis associadas ao desempenho do professor e não da administração escolar.

"A formação e função dos professores deixam muito a desejar."

"O professor não tem informação, não gera motivação não tem vocação."

As representações sociais da pobreza e do papel da escola, dificultam as reflexões sobre seu próprio rol como instrumento de reprodução das injustiças sociais.

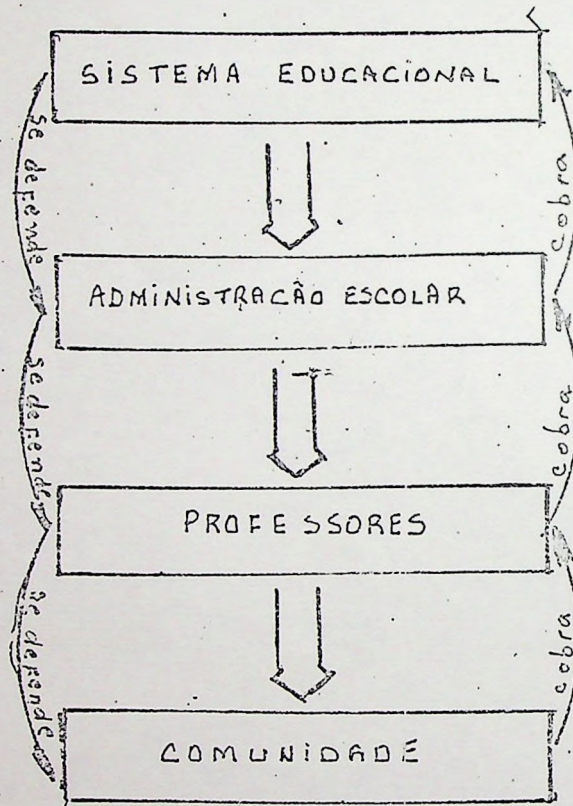
Obviamente, o medo e a subordinação dificulta o pensar reflexivo sobre si mesmo, os outros, as instituições e o contexto social.

UER DIAGRAMA III

d) Não é fácil que a escola se disponha a "abrir mão" para a participação. Os modelos autoritários se reproduzem também com o desempenho dos subordinados, quando eles têm um certo espaço de poder. Existe uma tendência da administração da escola a "sentir-se" dona do prédio e do pessoal que depende dela. Quando se fala de participação, a escola tem medo das cobranças por parte da comunidade; tem medo de "perder autoridade" e cair nas mãos da comunidade; tem medo de cair nas mãos dos políticos, quando estes, segundo a escola, dominam a comunidade.

SISTEMA HIERARQUICO

Dificuldades Para Processos reflexivos de descrição dos Problemas, análises de suas causas e consequências



Tem mais visão crítica da administração Escolar e menos dos modelos de Gestão do Sistema

Tem mais visão crítica dos Professores e menos dos modelos de Gestão dos Administradores Escolares

Tem mais visão crítica da Comunidade e menos de seu desempenho.

Tem "autocrítica Imposta" Por sua imagem desvalorizada

Relações de "Ataque e Defesa"

Aparentemente, nem as autoridades do sistema, nem os diretores, nem os professores estão facilmente dispostos a "perder" seu espaço de autoridade e poder, e dialogar com os debaixo ou aceitar suas propostas como mecanismos de participação real comunitária.

e) Estas resistências se associam às visões da participação que são inibitórias, na medida que são percebidos os riscos de uma participação de protesto ou reivindicação ou de um estilo laissez-faire, mas não se percebe a participação como um processo de aprendizagem, onde todos devem treinar-se e desenvolver uma série de capacidades para a participação e o planejamento, que, obviamente, os sistemas atuais reprimem. Não é fácil ir desenvolvendo uma visão da participação que demanda treinamento tanto da escola como da comunidade. Da comunidade para auto-diagnosticar seus problemas, suas necessidades educativas e elaborar seus planos; da escola para modificar suas visões da educação e da pobreza, e para aprender a compatibilizar as demandas institucionais com as comunitárias.

f) O relacionamento habitual escola - comunidade reforça as representações fatalistas, deterministas e mágicas da comunidade. A escola reforça, também, a tendência dos pais a considerar o fracasso escolar como normal, ("nossas crianças tem a mente fraca"; "nasceu burro e será burro"²⁴) e o sucesso como algo paranormal.

Como também, reforça a figura do professor que é superior "sabe tudo" e até pode ensinar como "deve ser" a vida cotidiana de uma mulher pobre.

24- Frases do trabalho como o pessoal dos bairros periféricos.

"Vocês devem distribuir o horário de seus filhos assim: de manhã vender picolé, de tarde ir à escola, e de noite fazer o dever."

- g) A participação atualmente vigente nas escolas é a participação simbólica dos pais;
- a) pais espectadores que comparecem às festas;
 - b) pais ouvintes que comparecem às reuniões, ficam calados, recebendo orientações;
 - c) pais compreensivos que comparecem às reuniões, apoiam a escola, principalmente, em medidas disciplinares;
 - d) pais "faz coisas" que comparecem e prestam serviços sob a coordenação da escola.

A visão mais generalizada da escola é que um outro tipo de participação é impossível dada a falta de capacidade e de interesse dos pais na educação.

"Os pais não tem condições de participar".

"As mães ajudam, mas precisam de alguém para coordenar, não tem iniciativa, nem pré-requisito."

"Eles não têm muitas idéias por falta de vivência."

Estas visões da participação mostram a necessidade de processos reflexivos que questionem o conceito de interesse ou de motivação, o papel da escola na presença dos pais, e o tipo de capacidades necessárias para a participação.

Então, o trabalho com a escola, também demanda processos de reflexão e desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, habilidades e destrezas, que atualmente não se tem.

Estes processos de aprendizagem são lentos e enfrentam dificuldades já mencionadas anteriormente. Porém, certas mudanças nos diretores e professores envolvidos acontecem, o que vai possibilitando experiências parciais de participação comunitária e de aplicação, de metodologias e técnicas participativas de educação, não formal.

5) Nas populações da periferia urbana.²⁵

Entre as condições ^{facilitadoras e inibidoras} enfrentadas, pode-se assinalar:

- a) a predominância de práticas culturais consumistas, o que opera como aspectos inibidores;
- b) a criatividade barrial através da participação social comunitária formal ou informal, embora pequena quantitativamente, apresenta uma série de características facilitadoras para um processo de participação real: a emergência de grupos reflexivos e críticos; o aprendizado da liderança social exercendo funções de mediatório entre o bairro e a sociedade mais ampla; a participação da mulher que assume as lideranças de muitos movimentos reivindicadores para a melhoria da infra-estrutura do bairro; a geração de uma certa vivência de capacidade de luta na história do bairro.

25- Este aspecto foi desenvolvido em outros trabalhos da autora - ver rodapé nº 9.

Neste artigo se apresentará uma síntese dos pontos mais importantes da cultura popular da periferia urbana.

"A comunidade foi construída através da força e boa vontade da comunidade"

- c) Porém, a participação comunitária apresenta uma série de aspectos inibitórios para uma participação real da população, e que reproduzem um estilo consumista, receptivo e assistencialista: formas simbólicas de participação; existência de uma minoria que monopoliza a tomada de decisões e uma maioria que as implementa; estruturas rígidas e burocráticas das associações voluntárias; processo de tomada de decisões autoritário e com o monopólio do poder.

Obviamente, os movimentos populares reivindicatórios e de mudança social, quando se organizam tendem a reproduzir os modelos institucionais conhecidos. Se reproduz, então, a nível da pobreza, os modelos de desigualdades da sociedade global: uns poucos que participam e uma grande maioria que se mantém periférica.

Uma mudança dos movimentos populares, que desenvolva suas características dinâmicas de aprendizagem não formal e que modifique seus aspectos inibitórios convertendo-os em uma fonte de experiências para uma sociedade nova, demanda um longo processo de aprendizagem, reflexão e criação de novas formas de organização popular e institucional.

- d) A presença de uma série de prática culturais intermediárias no eixo consumo-produção²⁶ caracterizadas mais pelo "fazer" que o "observar", e que podem ser fontes dinâmicas potenciais para ações coletivas, tais como: atividades de interação social; esportes coletivos

(todos os bairros têm times próprios de futebol) etc. As características mais notórias destas práticas culturais são: elas acontecem em sua maioria dentro dos limites geográficos do bairro, predominam as relações cara a cara, apresentam baixo grau de planejamento e são de natureza lúdica. Dada sua natureza "ativa" e a presença de menos componentes consumistas, elas são fontes de criações e ações coletivas. São recursos educativos cujas características respondem à lógica da cultura popular e devem ser respeitadas.

- e) A presença de um componente básico da cultura popular: a solidariedade informal, a qual é expressada na ajuda cotidiana ao vizinho e nas ações esporádicas de organização coletiva (demandas à autoridade pública e/ou diversões na vizinhança). Esta característica generalizada nos grupos de trabalhos é um dos fatores facilitadores para a emergência de grupos participantes de sua vida cotidiana.
- f) A presença de representações sociais inibitórias de um reconhecimento da participação, a reflexão, a criação, a autovalorização como necessidades humanas e de implementação de práticas culturais coletivas que procurem a modificação do meio ambiente circundante - Entre as ditas representações sociais, se mencionam: imagens do homem, da mulher da família que reproduzem as experiências autoritárias e de subordinação vividas; imagens fatalistas, mágicas, deterministas das causas dos problemas; imagens desvalorizadoras que colocam em si mesmo e no grupo a que pertence, as causas dos problemas; imagens paternalistas, assistencialistas ou voluntaristas da solução dos problemas que impedem perceber soluções elaboradas pela própria comunidade; imagens simbólicas da participação ou imagens da participa -

ção como concessão de um Estado bem-feitor e não como direito; imagens autoritárias das lideranças comunitárias e imagens assistencialistas ou verticalistas da relação líderes 'comunitários-autoridade pública'²⁷; imagens da criação ou da reflexão, como privilégios "naturais" de uns poucos e totalmente fora das possibilidades da população da periferia social, o que se associa com imagens da cultura como a cultura acadêmica, própria de um alto nível de educação formal.

Todas estas visões sociais, internalizações da cultura dominante, devem ser enfrentadas e modificadas para a implementação dos processos participativos reais.²⁸

²⁷ Como se expressou um líder comunitário:

"A gente vai procurar as pessoas humildemente, a gente chega de cabeça baixa, entra lá na porta do vereador ou onde for, que nem cachorrinho mas, a gente senta até receber."

²⁸ - A ênfase posta neste documento sobre uma ação educativa que se dirija à modificação das representações sociais se apoia em trabalhos anteriores da autora onde se desenvolve o seguinte traço teórico:

- a) a cultura popular apresenta tanto componentes facilitadores como inibidores de uma mudança social;
- b) estes componentes inibidores são o reflexo na cultura popular das idéias e práticas culturais reinantes na sociedade global;
- c) Estes componentes inibidores aparecem no predomínio das práticas culturais consumistas versus práticas culturais produtivo-criativas; na distancia existente entre as necessidades sentidas e as necessidades objetivas de participação, criação, reflexão, autovalorização e identidade e recriação e na presença de representações sociais ou imagens do mundo e seus fenômenos que servem de "justificativa" para condutas de aceitação, consumo e resignação. Assume-se uma interação complexa e dinâmica entre as práticas culturais, o sistema de necessidades e as representações sociais. Neste sentido, um grupo com mínimas práticas coletivas de participação não expressa, tão pouco, a necessidade de participação (a tem "afogada" ou "impedida") e sustenta visões negativas da participação que obstarizam a organização e união grupal. E a sua vez, estas representações e o sistema de necessidades se vão reforçando com práticas individualistas.

g) Existência de grupos e vizinhos, homens e mulheres, embora minoritários, que expressam imagens ou visões da capacidade coletiva de participação e de ação transformadora que podem atuar como fatores dinâmicos para o reconhecimento das necessidades de participação, reflexão, criação e recriação e para emergência de estilos participativos e produtivos de ação popular.

Apesar da existência desta série de fatores inibidores, e das dificuldades e lentidão do processo participativo dentro do projeto de educação não formal²⁹, os grupos de trabalho vão crescendo em número, participam até famílias inteiras e aparecem evidências de crescimento nas capacidades de expressão, comunicação, criação e animação social. Todo o esforço educativo se focaliza em trabalhos de treinamento mental, visando uma completa descrição dos problemas, ou análise de suas causas, e o planejamento de ações que modifiquem a realidade circundante.

Porém, o processo não é fácil; se tem avanços e retrocessos, e a autonomia dos grupos de trabalho em relação com as equipes da Secretaria de Educação ainda não tem sido alcançada.

cont. do nº 28 - não participativas. Uma educação que pretende o crescimento da população em sua capacidade de participação, reflexão, criação, recriação, identidade e autovvalorização deve buscar, fundamentalmente, a remoção crítica das aquelas representações sociais inibitórias de uma mudança. Desta remoção crítica depende, em grande parte, o reconhecimento de necessidades e sua concretização em novas práticas coletivas da comunidade. Ver SIRVENT, Maria Teresa, (op.cit) 1982.

29 - Nos primeiros momentos se esperava por parte dos grupos um projeto assistencialista que viesse dar coisas concretas, ou um projeto de aulas ou palestras. Não foi fácil elaborar grupalmente, a visão de que "nós como educadores não vamos levar nada feito, nem vamos "ensinar", vamos dar formas de trabalho para aprender todos juntos"

De SIRVENT, Maria Teresa. "Como será nosso Trabalho" - Documento interno - PRODASEC - Linha Comunitária - SEDU - ES - 1981.

IV - REFLEXÕES FINAIS

O artigo partiu das preocupações da autora sobre as possibilidades de implementar experiências participativas dentro do sistemas ou instituições autoritárias, hierárquicas e burocráticas. Parte-se da diferenciação conceitual entre participação real e participação simbólica, onde o aspecto chave é o processo de tomada de decisões e as possibilidades reais de influência e poder sobre o dito processo. Desde esta perspectiva, várias são as questões e pontos críticos que se apresentam para a análise de um processo participativo: quem participa? como? em que áreas da vida institucional? através de que mecanismos?. A descrição do processo se completa com uma série de variáveis que determinam em grande parte a configuração que um processo participativo adote: porque este processo acontece? que condições macro e micro estruturais têm influência sobre o mesmo? quais são seus produtos? A seguir, se analisam os processos participativos das experiências da autora em projetos de educação não formal em periferias urbanas. Mostra-se então as barreiras enfrentadas derivadas da origem verticalista das propostas, do contexto social global, das estruturas institucionais e de aspectos psicosociais dos grupos e indivíduos envolvidos.

Fundamentalmente, se tenta mostrar como as relações de poder características das estruturas autoritárias, hierárquicas e burocráticas se reproduzem nas práticas culturais, nas necessidades sentidas e nas representações sociais dos grupos subordinados, e como dita reprodução é uma das barreiras mais inelutável para um processo participativo.

O que deve ser então basicamente extraído dessas considerações? Que a participação real é uma mera ilusão produto de mentes idealistas? Não, necessariamente. Mas, sim que é um processo longo, difícil, de avanços e retrocessos. A participação real não se obtém da noite para o dia, demanda a passagem por modelos intermediários que signifiquem estágios graduais de crescimento e mudança institucional e grupal. A participação real é um processo de aprendizado e de treinamento mental, visando o desenvolvimento de todas aquelas capacidades humanas afogadas pelas estruturas hierárquicas e burocráticas, tais como a capacidade de refletir, de criar e

e recriar, de dialogar, de questionar, de planejar ações para a transformação social; é um processo de obtenção de informações, de elaboração de conhecimentos, de mudanças de atitudes, de treinamento de novas habilidades e destrezas mentais. A participação real supõe como condição necessária o desenvolvimento de processos educativos através dos quais se modifiquem as representações sociais inibidoras da participação e se comece a reconhecer a participação como uma necessidade humana.

Nas experiências da autora, embora as dificuldades enfrentadas, se tem evidências de mudanças nos participantes em suas representações sociais inibidoras, em sua consciência da necessidade de participação; se tem também evidências de crescimento em suas capacidades de reflexão, crítica, diálogo, criação e recriação sobre os fatos da vida cotidiana; se tem evidências de certa superação do "medo" de participar e de uma autovalorização maior.

Nas equipes, se tem evidências de crescimento dos elementos em suas capacidades de maior entrosamento, superação criativa e positiva dos conflitos grupais, conceitualização teórica, reflexão sobre as tarefas, planejamento, implementação e avaliação das ações, coordenação grupal e desenvolvimento criativo de técnicas de educação não formal. Nas escolas se tem evidências de crescimento dos elementos em suas capacidades para um trabalho participativo, reflexivo e crítico, em suas visões mais críticas sobre a escola, em suas capacidades de auto-reflexão sobre sua própria função dentro da estrutura escolar, em suas possibilidades de implementação de técnicas de educação não formal associadas com a cultura popular, em suas atitudes e conhecimentos necessários para um diálogo participativo com a comunidade visando o planejamento e implementação de novas formas de relacionamento escola-comunidade, em suas visões da participação diferenciando a participação real, e a participação simbólica. Tem-se também evidências no pessoal das escolas de mudanças de uma visão desvalorizada da comunidade centrada somente nos aspectos inibidores de sua vida cotidiana a uma imagem mais rica que reconhece os aspectos dinâmicos da cultura popular que deveriam ser tomados em conta pela escola; se percebem

também alguns indicadores de superação do "redo" de participar.

Nos bairros se tem evidências de crescimento em suas capacidades de expressão verbal, comunicação de suas ideias, reflexão sobre os fatos de sua vida cotidiana e planejamento participativo de pesquisas e ações comunitárias.

Mas, a participação real continua sendo um desafio; desafio a nossa criatividade dentro das estruturas autoritárias atuais; desafio para todos os grupos políticos e sociais que lutam por uma sociedade nova de ir criando estruturas participativas reais, mais além dos discursos para o aprendizado na prática de seus membros e filiados; e desafio também para aqueles que tem tomado o poder com uma ideologia participativa. Estes últimos devem ter presentes, que as condições inibidoras que se apresentam neste artigo, não se acabam com a tomada do poder; e que portanto estas condições devem ser reconhecidas para ser superadas gradualmente, caso contrário se corre o perigo de gerar apenas uma ilusão de compartilhar o poder, uma ilusão de participação.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E PARTICIPATIVA NA PERIFERIA URBANA DE VITÓRIA - ESPÍRITO SANTO

Maria Teresa Sírvent

VITÓRIA - ES

Este programa vem sendo desenvolvido na periferia urbana de Vitória, Espírito Santo, através de um convênio assinado entre o IICA (Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura) e a SEDU (Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo).

O Programa abrange experiências de educação não-formal e participativa em diferentes níveis:

- a) ao nível da formação das equipes de funcionários das Secretarias de Educação estadual e municipais;
- b) ao nível da estrutura e funcionamento das instituições do Sistema de Educação;
- c) ao nível das escolas de periferia urbana;
- d) ao nível dos bairros da periferia urbana.

A exposição dará ênfase aos seguintes pontos;

- a) descrição das experiências nos diferentes níveis de trabalho;
- b) critérios para avaliação dos processos participativos desenvolvidos:
 - . origem dos processos
 - . atores dos processos
 - . formas assumidas pelos processos

- . áreas ou âmbitos da vida institucional onde a participação é permitida
- . mecanismos gerados para assegurar a participação
- . condições macro e micro estruturais facilitadoras ou inibidoras dos processos: do contexto socio-político global; dos grupos e pessoas envolvidas
- . produtos obtidos:
 - nas tarefas concretas
 - nas instituições
 - nos grupos e pessoas envolvidas

ANÁLISE DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO RADIOFÔNICA NA AMÉRICA LATINA

Maria Teresa Sírvent

IICA - Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura

VITÓRIA - ES

O projeto ASER (Análise dos Sistemas de Educação Radiofônica) é um processo de pesquisa realizado em forma compartilhada pela ALLER (Associação Latinoamericana de Educação Radiofônica) e por suas associadas as IER (Instituições de Educação Radiofônica). Foram envolvidas 27 IER da Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, Equador, Guatemala, Haiti, México, Panamá, Rep. Dominicana e Venezuela.

Este projeto objetivou ser uma Pesquisa Participativa sobre o funcionamento das IER que possibilitasse gerar, ao longo de todo o processo de pesquisa, uma reflexão crítica ao interior de cada IER.

Como marco teórico adotou-se o "enfoque sistêmico"; os componentes e variáveis analisados se delimitaram segundo os "pontos críticos" colocados pelos diretores das IER, e tendo em conta os aportes teóricos, empíricos e metodológicos de disciplinas de Comunicação, Educação Não-Formal de Adultos e Sociologia da Organização.

Para esta exposição se dará ênfase aos mecanismos gerados para a participação das IER no processo de Pesquisa, assinalando seus alcances e limitações segundo um modelo avaliativo de processo de participação.

SEMINARIO SOBRE: "EVALUACION DE PROYECTOS
DE EDUCACION DE ADULTOS" - UNESCO - MERAL-



Doc. 26

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CENTRO DE CAPACITACION POPULAR DE
ADULTOS "ALFONSO LOPEZ PUMAREJO"
CALI - COLOMBIA

LUIS CARLOS BARRERO A.
Director General-CCPAL.

RIO DE JANEIRO-BRASIL
Septiembre 22-30/83

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRA) Sept./83

1 EL CENTRO DE CAPACITACION POPULAR DE ADULTOS "ALFONSO LOPEZ PUMAREJO"
(CCPAL)

1.1 Cobertura

El CCPAL, de caracter gubernamental, fue creado a finales de 1972 como Centro Piloto en Educación de Adultos para la República de Colombia. Comenzó actividades en colaboración con la Asociación de Educación de Adultos de Alemania Federal, entidad que participó técnica y económicamente hasta Dic./82. Durante los primeros 5 años funcionó exclusivamente en su actual sede principal situada en el barrio Alfonso López P. , uno de los sectores más populosos(200.000h) y deprimidos de la ciudad de Cali(1.500.000 h), capital provincial; a partir de 1977, se emprendió un plan de expansión hasta formar en la actualidad una red de establecimientos que cubre todo el Departamento del Valle del Cauca, al occidente del país, conformada por 4 subcentros en ciudades intermedias, 5 seccionales municipales en poblaciones menores, 8 seccionales en diferentes barrios de Cali, incluyendo la cárcel de mujeres y 3 núcleos rurales experimentales, lo cual en conjunto, ofrece alrededor de 50 programas diferentes de capacitación de Adultos, con una matrícula anual de 15.000 usuarios.

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

1.2 Organigrama(Ver anexo)

1.3 Naturaleza del Trabajo del CCPAL.:

El CCPAL ofrece a Adultos diferentes tipos de formación:

1.3.1 En Educación Formal: Primaria completa acelerada y Secundaria hasta el 4° ciclo. Ambos conducen a certificados válidos por el Estado para continuar dentro del sistema Educativo Regular.

1.3.2 En Educación No-Formal: Capacitación para el trabajo en áreas muy bien definidas; formación para la economía hogareña; formación artesanal; educación para el aprovechamiento racional del tiempo libre; y cultura general.

1.3.3 Capacitación Docente e Investigación: Realización de diferentes actividades para la capacitación y actualización de Educadores de Adultos e implementación de proyectos de investigación para mejorar la oferta de capacitación.

2 CARACTERIZACION DEL PROGRAMA GLOBAL:

2.1 Principios:

2.1.1 Atención prioritaria a los sectores marginados de la educación y del trabajo.

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro (MOBRAL) Sept./83

2.1.2 Promoción del individuo a través de la capacitación, dentro de su propio contexto social.

2.1.3 Autogestión de Empleo.

2.1.4 Afianzamiento de los valores culturales y sociales de la nación.

2.1.5 Práctica permanente de los principios democráticos dentro de un clima de convivencia y armonía.

2.1.6 Concientización sobre el postulado de la Educación Permanente.

2.2 Objetivos:

2.2.1 Dar a los adultos educación básica e integral con el fin de mejorar su nivel social y cultural.

2.2.2 Dar formación para el trabajo a los adultos, permitiendo su incorporación activa al desarrollo socio económico del país.

2.2.3 Orientar al adulto en el mejor aprovechamiento de los recursos tanto reales como potenciales de la familia y la comunidad.

2.2.4 Fomentar en el adulto la creatividad artística y orientarlo en la ocupación adecuada del tiempo libre, mediante actividades culturales y re-creativas.

2.2.5 Formar personal docente especializado en el campo de la Educación de Adultos.

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

2.3 Contenidos:

Los anteriores objetivos se cumplen a través de contenidos curriculares de capacitación, sometidos a cambios permanentes y que abarcan diferentes campos de formación. El Centro de Cali, para este propósito está organizado en las siguientes secciones:

2.3.1 Sección de Educación Profesional: Ofrece a los alumnos programas de formación técnica que les permiten lograr mejores condiciones de trabajo, aumentar sus ingresos e integrarse activamente a la economía; se orienta a los adultos para la autogestión de Empleo a través de la creación y administración de unidades asociativas de producción, comercialización y servicios.

Esta Sección tiene las siguientes modalidades:

-- Radio y Televisión: reparación y mantenimiento de radios, televisores, equipos de sonido; ensamble de aparatos y diversos trabajos de taller.

-- Refrigeración y acondicionamiento de aire: reparación de equipos de refrigeración y acondicionamiento de aire para el campo doméstico, comercial e industrial.

-- Electricidad: reparación de instalaciones eléctricas, artefactos, motores; electricidad doméstica.

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro (MOBRAL) Sept./83

- Ebanistería: diseño y elaboración de muebles y demás utensilios en madera tales como: closets, divisiones, juguetes y piezas decorativas.

2.3.2 Sección de Educación Comercial: Esta sección capacita auxiliares de contabilidad y auxiliares de secretaría. Cuenta con una sala de máquinas de escribir y aulas de clase donde se capacita al adulto para desempeñar eficientemente labores relacionadas con la actividad contable, comercial y de secretariado.

2.3.3 Sección de Educación Artesanal: Desarrolla en el adulto la creatividad artística y estética impulsando programas en los cuales se combina la técnica con nuestras manifestaciones culturales tradicionales; se eleva el nivel socioeconómico del adulto garantizando su promoción humana e incrementando sus ingresos para lo cual es entrenado en la organización de talleres de producción y el mercadeo. Se promueve la venta de sus productos a través de diferentes mercados.

Programas que ofrece esta Sección:

- Manualidades: Trabajo de floristería, juguetería y obras artesanales típicas.
- Cerámica y Esmaltes: Diseño y elaboración de diferentes objetos de

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro (MURRAL) Sept./83

arcilla, producción de piezas de cobre y decoración con vidrio, esmaltes y barnices

- Torno de Cerámica: Diseño y elaboración de diferentes piezas en arcilla usando diferentes clases de tornos.
- Artesanías en Cuero: Modelado, repujado, calado, grabado y pirograbado de cuero para la elaboración de distintos objetos.
- Tejidos: Elaboración de chales, bufandas, ruanas, ropa, muñecos y otros, a mano y a máquina, en lana, algodón y materiales sintéticos.
- Poliéster Reforzado en Fibra de Vidrio : Tecnología en pleno desarrollo en todo el mundo. El curso cubre: construcción de moldes, fabricación de objetos de diversa índole, recubrimientos en fibra, acabado y reparaciones.

2.3.4 Sección de Educación Hogareña: Corresponde a esta sección la planeación y ejecución de programas de formación y capacitación de adultos, principalmente de la mujer, conducentes a mejorar la eficacia de sus actividades en el hogar; se prepara a la mujer para el mejor desempeño en las labores domésticas aprovechando los recursos disponibles en beneficio de la economía familiar.

Programas que ofrece esta Sección:

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

- Modistería: Diseño, corte y confección de ropa para dama.
- Sastrería: Diseño y confección de ropa para caballeros.
- Alta Costura: Perfeccionamiento de quienes realizaron modistería.
- Salón de Belleza: Peinados, tintes, permanentes, arreglo de uñas y cosmetología.
- Culinaria: Preparación de distintas recetas de cocina y arreglo de la buena mesa, complementados con dietética, nutrición y economía.
- Repostería: Preparación y arreglo de ponqués, tortas y pasteles.

2.3.5 Sección de Bienestar Familiar: Impulsa programas que brindan orientación a los padres de familia sobre la educación de los hijos, puericultura, planificación familiar, educación sexual, higiene y salud, nutrición, primeros auxilios y cultura general. Funciona como dependencia de esta sección el Pre-escolar donde los niños se desenvuelven en un ambiente familiar que facilita su desarrollo físico y mental.

2.3.6 Sección de Recreación y Ocupación del Tiempo Libre: Promueve la participación de los adultos en actividades artísticas y deportivas contribuyendo así a su mejoramiento cultural y social mediante la recreación y la utilización adecuada de su tiempo libre.

Programas que ofrece esta Sección:

- Deportes y juegos recreativos: Voleibol, atletismo, basquetbol, fútbol-

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

bol, gimnasia, tenis de mesa, ajedrez, etc.

- Escuela de Danzas: Su objetivo principal es el de formar monitores e instructores para la promoción y divulgación del folklor nacional. Los programas incluyen aspectos teóricos referidos a nuestra tradición cultural y el folklor, con la práctica y coreografía correspondientes.
- Danzas Folklóricas Nacionales: Cuyo objetivo es la recreación.
- Música Instrumental: Guitarra, bandola, tiple, instrumentos de viento y percusión.
- Teatro: Estudio y montaje de obras nacionales y del teatro universal.

2.3.7 Sección de Primaria Funcional: Realiza acciones educativas con adultos analfabetos ó que no terminaron su educación primaria. Permite cursar los cinco grados en forma acelerada en desarrollo de programas oficiales que posibilitan al adulto su promoción en la mitad del tiempo requerido a los alumnos de la educación regular.

2.3.8 Sección de Bachillerato: Tiene un carácter experimental. Se investiga constantemente en la búsqueda de metodologías que se adapten a los intereses y necesidades de los adultos y que estén de acuerdo a las nue-

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

vas tendencias de la educación en este campo. Desarrolla programas oficiales.

2.3.9 Sección de Pedagogía y Recursos Didácticos: Integran esta sección un grupo de especialistas dedicados a la investigación en el campo de la Educación de Adultos; esta sección presta asesoría pedagógica a las demás dependencias del CCPAL. en las diferentes actividades que realizan y ofrece cursos, talleres y seminarios para la capacitación y actualización docentes. Cuenta con un Laboratorio Didáctico en donde se diseñan y elaboran materiales de enseñanza; la Biblioteca funciona como dependencia de la sección y sus servicios están encaminados a impulsar el desarrollo cultural de la comunidad convirtiéndose en una verdadera sala popular de lectura e investigación bibliográfica. Dentro de ella se encuentra el Centro de Documentación, dedicado a la recolección, reproducción y clasificación de materiales sobre Educación de Adultos.

2.4 Evaluación

La Evaluación normalmente se efectúa sobre aspectos particulares concretos y con el fin de contribuir a la toma de decisiones que busquen mejorar, cambiar o suprimir actividades.

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

Generalmente se evalúan los currículos, por separado, investigando, principalmente:

- Si cumplen con los principios y objetivos del Centro.
- Si los contenidos responden a las expectativas de los adultos.
- Si el currículo está de acuerdo a las necesidades del medio y a la oferta ocupacional.
- Si el tiempo programado es el adecuado.
- Si las ayudas educativas se utilizan convenientemente.
- Si el sistema de evaluación a los alumnos se ajusta a realidades objetivas.

3 CARACTERIZACION DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACION

3.1 Introducción:

Entre las múltiples funciones del CCPAL, está la de evaluar sus propios programas educativos; pero nunca nos habíamos propuesto una investigación evaluativa global de la institución que midiera el cumplimiento de sus principios y de sus objetivos. Esta oportunidad se presentó en junio de 1981, por solicitud del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación(CIDE), de Chile, el cual contrató a un experto evaluador, extraño al CCPAL, para que realizara un estudio

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro (MOBRAL) Sept./83

de nuestro Centro, el que culminó en junio de 1982.

Por las circunstancias anteriores hemos seleccionado esta experiencia, que nos permite, en su presentación, plantear algunas críticas enriquecedoras.

3.2 Principios:

La evaluación fue de carácter global, investigativa y, por tratarse de un programa con muchos años de funcionamiento, sin registros de comparación, el diseño de la evaluación, necesariamente, fue no-experimental, pero con el claro deseo de obtener resultados que sirvieran de criterio para toma de decisiones por parte del personal Directivo del Centro.

3.3 Objetivos:

Hubo dos roles de objetivos:

3.3.1 De la Agencia Gestora: El propósito del CIDE fue caracterizar el programa con el fin de producir un documento que recogiese las experiencias más significativas de América Latina en el campo de la capacitación para el Empleo.

3.3.2 De la Institución: El objetivo del CCPAL fue investigar en que medida se estaba cumpliendo con los principios y los fines del programa global del Centro.

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

3.4 Metodología:

Se adoptaron herramientas metodológicas propias de la Investigación social, con énfasis en encuestas y entrevistas que se realizaron, las primeras, a egresados, alumnos, profesores y empleados de la institución y las segundas a personas sin vínculos directos con el Centro.

Se tomó en cuenta únicamente el personal de los programas de capacitación no-formal.

3.5 Desarrollo De La Evaluación:

3.5.1 Recursos:

- Humanos: Se constituyó un equipo conformado por el experto que contrató el CIDE, quien lo orientó, y por dos magisteres en Administración Educativa; además 5 encuestadores, un programador de computadores y una secretaria.

- Técnicos: Formularios para encuestas y equipo de procesamiento de datos.

- Económicos: Fueron cubiertos por el CIDE y por la Asociación Alemana para Educación de Adultos, siendo el costo global de U.S. 1700; no se cuantifican los costos, ni de los dos magisteres en educación y la secretaria, ya que su labor gratuita no fue de tiempo comple-

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

to; ni del procesamiento de datos, pues este servicio lo prestó el gobierno Departamental. Tampoco los gastos de papelería y otros de menor cuantía.

3.5.2 Cronograma: Se elaboró un proyecto de cronograma de trabajo de acuerdo a la siguiente cronología:

- | | |
|--|-----------------|
| -Diseño de la Investigación: | 10 - 30 Sept. |
| -Elaboración de Encuestas: | 1 - 30 Oct. |
| -Aplicación de las encuestas, entrevistas, recolección de datos de archivo | 1 - 30 Nov. |
| -Procesamiento de datos | 1 - 15 Dic. |
| -Organización y análisis de resultados | 1 - 30 Dic. |
| -Elaboración del informe | 2 - 30 de Enero |
- Desarrollo del Cronograma: El Diseño de la investigación, la elaboración de encuestas, las entrevistas y la recolección de datos de archivo se cumplieron normalmente.

El procesamiento de datos tuvo demoras por trámites burocráticos y fue efectivo con tres meses de retraso, a finales de marzo/82.

La organización y análisis de los resultados se hizo durante los meses de abril y mayo, tiempo mayor al proyectado, debido a distintas causas que ocasionaron una dedicación precaria por parte del equipo técnico.

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

La elaboración del informe se efectuó en el tiempo previsto de un mes, en junio/82.

3.5.3 Las Encuestas: El grupo técnico, tomando en cuenta los principios y objetivos de la evaluación y después de optar por la metodología que consideraron la más apropiada, elaboraron 3 tipos de encuestas en cuya formulación participó, además, la Misión Técnica Alemana, interesada también en conocer algunos resultados del trabajo de colaboración que venía realizando.

- Encuesta a Alumnos:(ver anexo): población total: 1976; Encuestados: 202(10.2%).

- Encuesta a Egresados(ver anexo): Población total: 1993(egresados feb/78- julio/81); Encuestados:256(12.8%)

- Encuesta a Profesores y Empleados(ver anexo): población total: 105; Encuestados:57(54%).

Estas encuestas se orientaron a determinar: a) caracterización general de estudiantes, egresados, profesores y empleados; b) la opinión de estos estamentos sobre el funcionamiento del Centro; c) el impacto de la capacitación desarrollada por el CCPAL.

3.5.4 Las Entrevistas: Se realizaron a personas vinculadas a la educación en sus diferentes niveles, a líderes de la comunidad y a ciudadanos

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAI) Sept./83

comunes, vecinos al Centro, con el fin de estimar cualitativamente el peso de la institución en el entorno social. Con el mismo fin se recurrió a los archivos de prensa.

3.5.5 Estudio de Archivo: Los evaluadores tuvieron acceso libre al archivo de la institución y se informaron de su desenvolvimiento histórico y otros aspectos a través de la correspondencia, cuadros estadísticos, proyectos, etc.

3.6 Resultados

3.6.1 Características Generales de Estudiantes y Egresados: De la información recolectada y procesada se deduce que la mayor proporción de los estudiantes y egresados del CCPAL son mujeres y que el valor porcentual de los usuarios masculinos de los servicios del Centro se viene incrementando paulatinamente.

El Centro "Alfonso López P." atiende una población adulta (mayor de 15 años) cuyo mayor porcentaje (88.1%) está comprendida entre 15 y 20 años; el número de participantes por grupos de edades decrece a medida que se va avanzando en los rangos de edades; aun cuando es de resaltar que 3.4% de los actuales estudiantes tienen mas de 40 años (marzo/82).

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

El nivel de escolaridad de los padres de los estudiantes y egresados del Centro es bastante bajo si se observa que el 65.8% y 64.0% de los padres de estudiantes y egresados, respectivamente, han alcanzado solo un nivel de algunos años en educación primaria. Entre las madres se observa un fenómeno más acusado: 86.9% y 91.0% respectivamente. Se observa igualmente que es mayor el nivel de escolaridad del padre que de la madre en cada uno de los casos.

Los padres de los estudiantes y egresados se ocupan fundamentalmente como obreros 43.4% para estudiantes y 53.4% para egresados; como trabajadores independientes 42.7 y 35.8% respectivamente. Por su parte, la madre presenta un menor nivel de ocupación remunerada. De las madres que trabajan, la mayoría son obreras (25.1 y 18.0%) ó trabajadoras independientes (9.4 y 20.0% respectivamente).

El número de hermanos de los estudiantes del CCPAL se presenta de la siguiente manera: El 52.4% tiene entre 2 y 4 hermanos; el 26.6% tiene entre 5 y 7 hermanos.

Para el caso de los egresados las cifras más significativas son: el 38.8% tiene entre 5 y 6 hermanos; el 20.7% tiene entre 7 y 9 hermanos; el 7.7% tiene 4 hermanos.

Con relación al número de hijos de egresados y estudiantes resaltan

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

los siguientes datos: el mayor porcentaje (60.2 y 68.8% respectivamente) no contestó la pregunta, lo cual sugiere que no tienen hijos dado que entre los indicadores no figuraba el 0 hijos; el 25.0% y 20.7% tienen entre 1 y 2 hijos. No aparecen datos de más de 8 hijos.

Del total de encuestados el 63.8% de estudiantes y el 69.4% de egresados viven en casa propia. Las viviendas en un 50.9% (estudiantes) y 55.9% (egresados) tiene entre 3 y 4 cuartos o piezas. Es de anotar que existe un mayor porcentaje de egresados poseedores de vivienda con respecto a los estudiantes que tienen esta propiedad.

Mientras que en el 73.7% de los casos de estudiantes vive una sola familia en la misma casa, esto sucede para el 78.1% de egresados, siendo mayor el número de estudiantes en cuyo caso viven más de 2 familias (23.2%) que el de egresados en la misma situación, (17.7%).

3.6.2 Características Generales de Profesores y Empleados: En relación con el sexo del personal de profesores y empleados del CCPAL la encuesta muestra que existe una leve mayoría del sexo femenino (47.3%) con respecto al sexo masculino (43.8%). El 8.7% no contestó esta pregunta.

Al observar la edad, el porcentaje mayor está ubicado entre 26 y 35 años (45.6%), lo que indica que la mayoría de este personal son docentes

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MUBRAL) Sept./83

diantes, 27.0% egresados.

Se observa que el 49.4% de los egresados considera que el Centro es una Institución del Gobierno de la República Federal de Alemania y sólo el 24.3% lo consideran como en efecto lo es, una institución del orden departamental del Valle del Cauca; el 37.6% de los actuales estudiantes encuestados respondió que el Centro es una institución del Gobierno Alemán, mientras que el 46.5% lo reconoció como una institución del Departamento del Valle del Cauca.

Entre las razones que se adujeron como principales para haber ingresado al Centro se destaca el de aprender algo que permita ganar dinero(52.9% estudiantes, 36.2% egresados y la de que el Centro tiene fama de ser muy bueno(20.2% estudiantes, 30.1% egresados). Sobresale el que la cercanía a la casa de habitación del estudiante y el bajo costo de los programas ofrecidos no tengan la frecuencia de los primeros indicadores señalados y especialmente, el que su importancia disminuya para los estudiantes con respecto a la que tuvo para los exalumnos.

Las motivaciones que tienen las personas que se matriculan en el Centro "Alfonso López P." son, en orden de frecuencia: Por que le gusta aprender(58.9% estudiantes, 65.2% egresados); para mejorar

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

y empleados relativamente jóvenes.

Al tipificar el nivel de escolaridad alcanzada por el personal docente y empleados del Centro, observamos como la mayoría ha realizado estudios de secundaria(76.3%) de los cuales un buen porcentaje ha realizado algunos años de universidad(29.8%), o poseen un título profesional universitario(15.7%). La naturaleza misma del Centro, desde el punto de vista de los programas que desarrolla, orientados básicamente en áreas técnicas o de manualidades, no exigen necesariamente profesionales universitarios; sin embargo la muestra indica un porcentaje alto de ellos, o que están cursando una carrera, o realizaron algunos años de universidad.

Este hecho porcentual de frecuencia se complementa al mostrar la encuesta que el 73.6% corresponde al estamento docente.

3.6.3 Opinión de Estudiantes y Egresados:

- Con Respecto a Motivaciones y Experiencias: Las personas que llegan a estudiar al Centro de Capacitación lo hacen fundamentalmente por la recomendación que de él hacen amigos que lo conocen, es el caso del 64.3% de los estudiantes y el 59.8% de los egresados; en segundo lugar eligen por que viven cerca de la sede del Centro 27.2% estu-

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro (MOBRAL) Sept./83

los ingresos (25.2 y 28.9% respectivamente); para obtener un certificado (6.4% estudiantes y 1.9% egresados).

El 96.9% de los egresados recomendaría a familiares y amigos matricularse en el Centro de Capacitación Popular "Alfonso López Pumarejo" y el 83.7% de ellos matricularía a sus hijos en esa Institución.

El 61% de los egresados considera que el haber estado en el Centro de Capacitación "Alfonso López" le ayudó a encontrar trabajo.

Mientras que el 55.5% de egresados escogería al CCPAL para continuar capacitándose, el 29.7% preferiría el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

Entre los egresados, el 48.6% considera que la mejor contribución del CCPAL a su mejoramiento de vida fueron los conocimientos técnicos y prácticos que obtuvo allí; el 45.9% considera, a este respecto, que lo más destacable de su paso por la institución fue la aspiración de seguir estudiando y aprendiendo.

En cuanto al principal cambio operado en su vida al pasar por el Centro de Capacitación, los egresados consideraron:

Cambio de manera de pensar y de ver la vida 37.4%

Cambio de manera de entender sus deberes y derechos en el trabajo 34.3%.

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro (MOBRAL) Sept./83

Cambio de manera de comportarse en sociedad 12.7%.

- Con Respecto a la Administración del Centro: El 77.1% de los estudiantes y el 84.0% de los egresados manifiestan que la administración del Centro está bien o aceptablemente organizado y están de acuerdo con ella. Sólo el 3.9% de estudiantes y el 1.9% de los egresados consideran que la administración está mal organizada.

Los encuestados respondieron en su mayoría que el ambiente del Centro es agradable así: estudiantes 90%, egresados 96.5%, mientras que el 0.4% de estudiantes, y el 0.7% de egresados consideran ese ambiente como desagradable.

Con respecto a la educación y aseo de aulas y demás dependencias del Centro el 87.6% de los estudiantes y el 93.4% de egresados consideran que son limpios y adecuados, mientras sólo un estudiante (0.4%) los considera sucios y desordenados.

Acerca de la disposición de los funcionarios para escuchar a los estudiantes y ayudarles a resolver sus problemas el 74.2% de estudiantes y el 93.7% de los egresados consideran que ellos están dispuestos generalmente a atenderlos.

- Con Respecto a los Profesores: Según estudiantes (93.4%) y egresados (91.0%) los profesores del Centro de Capacitación cumplen correcta-

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

mente con las labores y horarios asignados. Estos estamentos consideran que los profesores son buenos o muy buenos; son de esta opinión, el 89.5% de los estudiantes y el 93.7% de los egresados.

- Con Respecto a los Programas y a los Cursos: El 93.7% de los egresados del CCPAL y el 78.6% de los estudiantes actuales de la Institución tomados en la muestra consideran que los programas ofrecidos por el Centro son buenos y/o muy buenos.

Los encuestados que consideran que los cursos son muy buenos exponen como principales razones para tal afirmación las siguientes:

	<u>Estudiantes</u>	<u>Egresados</u>
Enseñan cosas prácticas.....	61.8%	42.4%
Se aprende mucho.....	24.2%	18.5%
Los cursos son entretenidos e interesantes.....	4.9%	5.0%
Utilizan buenos libros y materiales.....	3.9%	5.0%
Otras razones.....		0.3%

Entre los encuestados que consideran que los programas son regulares ó malos (18.7% estudiantes y 4.6% egresados) consideran como la principal razón el que los horarios no son los más adecuados pa-

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro (MOBRAL) Sept./83

ra sus propias necesidades así: el 16.8% de estudiantes y el 1.5% de egresados.

En segundo término señalan que no es mucho lo que ellos enseñan así: 3.4% estudiantes; 2.7% egresados.

Se observa en los resultados que la opinión de los egresados es significativamente más favorable a los programas desarrollados en la institución lo cual puede ser explicado porque en los trabajos que desempeñan han tenido mayor oportunidad de valorar el aprendizaje realizado durante su permanencia en el Centro "Alfonso López P.". Un alto porcentaje de estudiantes y egresados consideran el pago hecho por semestre en el Centro justo (61.3% estudiantes y 42.2% egresados); a su vez el 53.2% de egresados consideran que ese pago es muy poco en relación con lo aprendido.

De lo anterior se infiere que para estudiantes y egresados la calidad de los profesores del Centro es alta y el cumplimiento de sus horarios es el correcto; hecho este que es indicador no sólo de la competencia profesional sino del sistema administrativo con que se dirige el Centro de Capacitación.

De otro lado, consideran los encuestados, un alto porcentaje, que los cursos o programas, a pesar de no tener elevados costos para el

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro (MOBRAL) Sept./83

usuario, son de buena calidad y en ellos se enseñan cosas prácticas y se aprende mucho.

3.6.4 Opinión de los Profesores y Empleados del Centro

- Con Respecto al Funcionamiento Administrativo: El 87.7% de los profesores y empleados manifestaron estar satisfechos con el funcionamiento, en general, del Centro de Capacitación en sus aspectos administrativos y académicos. Los funcionarios encuestados en un 89.4% expresaron que el CCPAL está cumpliendo con los objetivos para los que fue creado el Centro, sólo se observa una respuesta negativa frente al cumplimiento actual de los objetivos del Centro.

En relación con el desempeño de las actuales directivas del Centro de Capacitación Popular de Adultos "Alfonso López P." el 80.6% manifiesta estar satisfecho con la gestión realizada por ellos.

Acerca de la población atendida por el Centro, el 71.9% de profesores y empleados encuestados opinan que se está atendiendo al sector de la población que debe servir, es decir, al sector tradicionalmente marginado de la educación regular. La información muestra que el 8.7% de los encuestados opinan que se atiende a una población de menores recursos que la que se debe servir; igual porcentaje opinan que se atiende una población de mayores recursos que la exigida por los obje-

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

tivos expresados para la creación del Centro. El 10.5% no respondió.

En cuanto a los valores que se cobran a los estudiantes por semestre cursado, la opinión se divide en tres grupos:

- | | |
|--|-------|
| A) Se deben mantener en sus niveles actuales | 47.3% |
| B) Se deben aumentar para financiar el Centro | 29.8% |
| C) Se deben reducir para atraer estudiantes al Centro más pobres | 19.2% |
| D) No responden la pregunta | 3.5% |

Los profesores y empleados en un 91.1% expresan estar satisfechos con el apoyo recibido de la Misión Técnica Alemana y el 85.9% preferiría que ella continuara en el Centro de Capacitación Popular de Adultos

"Alfonso López P." En cuanto a la opinión acerca de si el Centro mantendrá el actual nivel de funcionamiento y calidad cuando termine el

convenio con la República de Alemania, el 49.1% dice que sí y el 45.6%

dice que no, absteniéndose de contestar el 5.2%. Al respecto la Institución ha venido organizando un sistema de autofinanciación para asegurar la continuación de programas una vez finalizado el convenio, a través de recursos propios del Centro provenientes de la producción y la prestación de servicios a la comunidad.

El 64.9% de los encuestados opina que el Centro debe continuar siendo

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.

R. Janeiro (MOBRAL) Sept./83

una institución administrada por el Departamento del Valle del Cauca a través de la Secretaría de Educación Departamental.

Del total de la muestra tomada para la realización de la encuesta el 85.8% manifestó estar satisfecho con el desempeño en el cargo específico de cada encuestado.

- Con Respecto a los Programas y/o Cursos: El 91.1% considera que la calidad de los programas y cursos ofrecidos por el CCPAL es buena y/o bastante alta. Coincidiendo en este criterio con estudiantes y egresados.

Los profesores y empleados sugieren suprimir los siguientes programas en orden de frecuencia de las respuestas:

	<u>frecuencia</u>	<u>%</u>
A) Comercio	4	6.9
B) Jardín Infantil	1	1.7

A su vez opinan que los siguientes cursos deberían ser incluidos en la programación:

- Auxiliar de enfermería	18	30.6
- Educación en salud	18	30.6
- Pediatría	18	30.6
- Mecánica Diesel	18	30.6

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

	frecuencia	%
- Mecánica Industrial	18	30.6
- Mecánica de Motor	18	30.6
- Industrias Domésticas	18	30.6
- Reparaciones Caseras	18	30.6
- Huertas caseras	18	30.6
- Secretariado Ejecutivo	18	
- Administración de pequeños negocios	18	30.6
- Latonería	18	30.6
- Cerrajería	18	30.6
- Ornamentación	18	30.6
- Técnicas Industriales	18	30.6
- Enfermería	9	15.6
- Mecánica Automotriz	9	15.6
- Quinto y Sexto de Bachillerato	9	15.6
- Zapatería	6	10.5
- Computadores	6	10.5

3.6.6 Impacto de la Capacitación Desarrollada por el Centro de Capacitación

Popular de Adultos "Alfonso López Pumarejo"

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.

R. Janeiro (MOBRAL) Sept./83

- En términos de mayores oportunidades de empleo: El 61.0% de los egresados manifiesta que el haber estado vinculado como estudiante al Centro de Capacitación Popular fue un factor importante que le ayudó a conseguir trabajo. El 21.2% considera que esta vinculación no contribuyó a encontrar empleo. El 17.3% no respondió esta pregunta.

Entre los planes de los estudiantes para cuando terminen los programas que actualmente cursan, figuran como prioritarios los siguientes:

- | | |
|------------------------------------|-------|
| A) Seguir estudiando..... | 44.2% |
| B) Buscar trabajo..... | 19.3% |
| C) Instalar un taller en casa..... | 14.8% |
| D) No está seguro..... | 14.8% |

Las respuestas anteriores coinciden con principios y objetivos formulados por el Centro como son: propender por la autogestión de empleo; incorporar al adulto al contexto de la Educación Permanente; y capacitar al adulto para que se integre activamente a la economía nacional.

- Impacto en términos de mayores ingresos: El 47.8% de los egresados consideran que teniendo en cuenta el costo de la vida sus ingresos son superiores a los que tenían antes de matricularse en el Centro de Capacitación Popular; el 23.1% consideran que estos son iguales

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro (MOBRAL) Sept./83

a antes de matricularse y sólo el 6.1% los consideran menores. Las cifras indican que la capacitación recibida en el Centro "Alfonso López P." es una de las componentes que han incidido en el logro de mayores ingresos por un alto porcentaje de sus egresados.

- Impacto en Términos de Expectativa de Progreso Social

Entre las aspiraciones futuras de estudiantes y egresados resalta el que el 91.4% y 83.4% respectivamente expresan su deseo de continuar estudiando y/o capacitándose y sólo el 5.4% y 4.6% no creen que se les presente la oportunidad de realizar esos planes, mientras el 58.4% y 66.4% de estudiantes y egresados están seguros de realizarlos.

El 90.5% de los estudiantes considera que la capacitación que actualmente realiza le será de utilidad para la realización de sus planes educativos futuros.

3.7 Conclusiones y Recomendaciones

En base a entrevistas informales con expertos, conversaciones ocasionales con ciudadanos de Cali y artículos de prensa, se deduce que el Centro de Capacitación Popular de Adultos "Alfonso López P." es ampliamente conocido en la ciudad y goza de prestigio como innovación positiva en el área de la Educación de Adultos.

En los lugares aledaños al Centro, su popularidad y apreciación son es-

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro (MOBRAL) Sept./83

pecialmente grandes. Los vecinos conocen de la existencia de él; a ese resultado corresponde el alto grado de comunicación informal; por la cual los adultos se vinculan al Centro; líderes locales, formales e informales manifiestan que los habitantes del sector urbano donde está localizada la sede lo consideran con cierto orgullo como algo propio y posiblemente por efecto de este símbolo social integrador que constituye "Nuestra Universidad Popular", (como muchos habitantes llaman al Centro) este sector de la ciudad ha ido perdiendo algo de la mala fama que como lugar de desamparo y criminalidad tenía.

El Centro es conocido y estimado igualmente más allá de los límites de Cali y el Valle del Cauca, extendiéndose su buena fama por todo el territorio Colombiano, por lo menos en los círculos competentes, como una experiencia altamente representativa en el área de la Educación de Adultos.

La generalidad de los participantes y egresados provienen de estratos sociales populares con las siguientes características:

- A) Bajo nivel de escolaridad del núcleo familiar (padre, madre, hijos)
- B) Bajos niveles de ingresos salariales obtenidos en el trabajo como obreros, trabajadores independientes y oficios domésticos en el caso de la mujer.

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

C) Composición familiar promedio relativamente numeroso que oscila entre 4 y 6 miembros del grupo, en un alto porcentaje de los casos.

D) Hacinamiento habitacional, especialmente acentuado entre la población que actualmente participa de los programas de capacitación.

Este fenómeno disminuye para los egresados, lo que lleva a inferir que estos han ido adquiriendo un estatus social que les permite la solución paulatina de este problema y otros que le son correlativos.

Ante el hecho de que la población estudiantil es predominante joven, se sugiere la definición de políticas y mecanismos que conduzcan a la implementación de programas con personas de mayor edad para ampliar la cobertura del programa de capacitación del adulto en sus diferentes edades cronológicas.

El funcionamiento administrativo del Centro de Capacitación Popular de Adultos satisface las motivaciones y expectativas generales de los diferentes estamentos que participan de la acción educativa desarrollada por la Institución.

El Centro de Capacitación está cumpliendo con los objetivos para los cuales fue creado; es así como se han logrado resultados positivos en cuanto al mejoramiento social y cultural de la población atendida a través de una educación básica e integral; se ha contribuido a la in-

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro (MOBRAL) Sept./83

Corporación al desarrollo socioeconómico del país de un alto número de individuos que tradicionalmente habían sido marginados de este desarrollo por no contar con la capacitación necesaria para participar activamente en procesos productivos.

El Centro muestra realizaciones tales como la reincorporación de un vasto grupo humano al sistema educativo, posibilitando en el individuo el desarrollo de sus potencialidades; creando conciencia del papel que el trabajo productivo, la utilización racional de los recursos familiares y comunitarios, las manifestaciones culturales autóctonas y el sentimiento de solidaridad social tienen para el progreso del individuo y de la sociedad.

La administración ha venido implementando acciones tendientes al fomento de la producción, el mercadeo y venta de servicios y productos en los diferentes talleres y dependencias con el ánimo de asegurar la continuidad del programa "Alfonso López P." ante la terminación de la asesoría técnica y la ayuda económica que ofrece la República Federal de Alemania a través de la Asociación de Educación de Adultos de este país.

En este nivel se encuentra la capacitación del personal que labora con la Institución; la organización, reglamentación y ejecución de progra-

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

mas de autofinanciamiento; el fomento a Asociaciones y organizaciones que propenden por la autogestión del empleo.

Existe en el Centro un ambiente de trabajo que además de satisfacer las expectativas y motivaciones de los participantes, permite obtener resultados positivos en las diversas actividades emprendidas por la institución para beneficio de la población que es objeto de la acción educativa desarrollada por el Centro de Capacitación Popular "Alfonso López P."

El equipo responsable de la investigación sugiere la sistematización de la información para facilitar la realización de actividades concretas y la optimización de los resultados obtenidos a través de las acciones emprendidas. La anterior recomendación se fundamenta en el desconocimiento demostrado por las encuestas con relación a aspectos fundamentales de la institución como son el carácter gubernamental de ella.

Se recomienda desarrollar acciones educativas en la comunidad aprovechando los vínculos existentes con las juntas de acción comunal y otras organizaciones comunitarias, estableciendo claramente los parámetros de participación de cada entidad. Gracias al prestigio que tie-

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro (MOBRAL) Sept./83

ne el CCPAL entre la comunidad se pueden adelantar actividades con la participación activa de los miembros de ella que beneficien a la población en general.

El personal docente que orienta los programas del CCPAL tiene una amplia aceptación entre los participantes adultos vinculados al Centro.

Entre los factores que contribuyen a esta aceptación entre los participantes se puede contemplar que además de la capacitación técnica en

el área de especialización, se ha dado a este personal una capacitación permanente en el campo de la Educación de Adultos; sin embargo,

es recomendable continuar esta acción en una forma más amplia y planificada a la profesionalización, actualización y especialización del educador de adultos.

Aun cuando no es significativo el índice de personas que opinaron sobre los cursos que se deben suprimir, es interesante hacer notar la parte referente a capacitación comercial, que coincide con una investigación reciente en donde se encontró la necesidad de reorientar este programa hacia otros campos. Sin embargo, el Centro debería hacer un estudio más profundo sobre este tópico para detectar las nuevas necesidades de capacitación; tanto a nivel urbano como rural. Esto posibilitaría la apertura de nuevos cursos y la supresión de aquellos que

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro (MOBRAL) Sept./83

no responden a una necesidad individual y social.

La labor social de Educación en los sectores populares que realiza el CCPAL tiene alcances extraordinarios y así lo manifiestan los adultos que resaltan los logros tanto económicos como de promoción individual con la educación ofrecida por la Institución.

3.8 Acciones Después De La Evaluación:

Hasta la fecha, se han concretado las siguientes acciones relevantes:

- 3.8.1 Mayores esfuerzos institucionales para el fomento de la producción, mercadeo y venta de servicios por parte de los alumnos del Centro.
- 3.8.2 Decidido apoyo a la autogestión de empleo a través de la formación de pequeñas unidades asociativas o microempresas
- 3.8.3 Apertura de nuevos grupos de aprendizaje autofinanciado por los usuarios.
- 3.8.4 Diseño y puesta en marcha de un currículo de capacitación de instructores y alumnos en las áreas de administración de pequeñas empresas, contabilidad, mercadeo y costos.
- 3.8.5 Apertura de cursos de capacitación para personas en la 3a. edad.
- 3.8.6 Reforma del currículo de la sección de Capacitación Comercial.

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBRAL) Sept./83

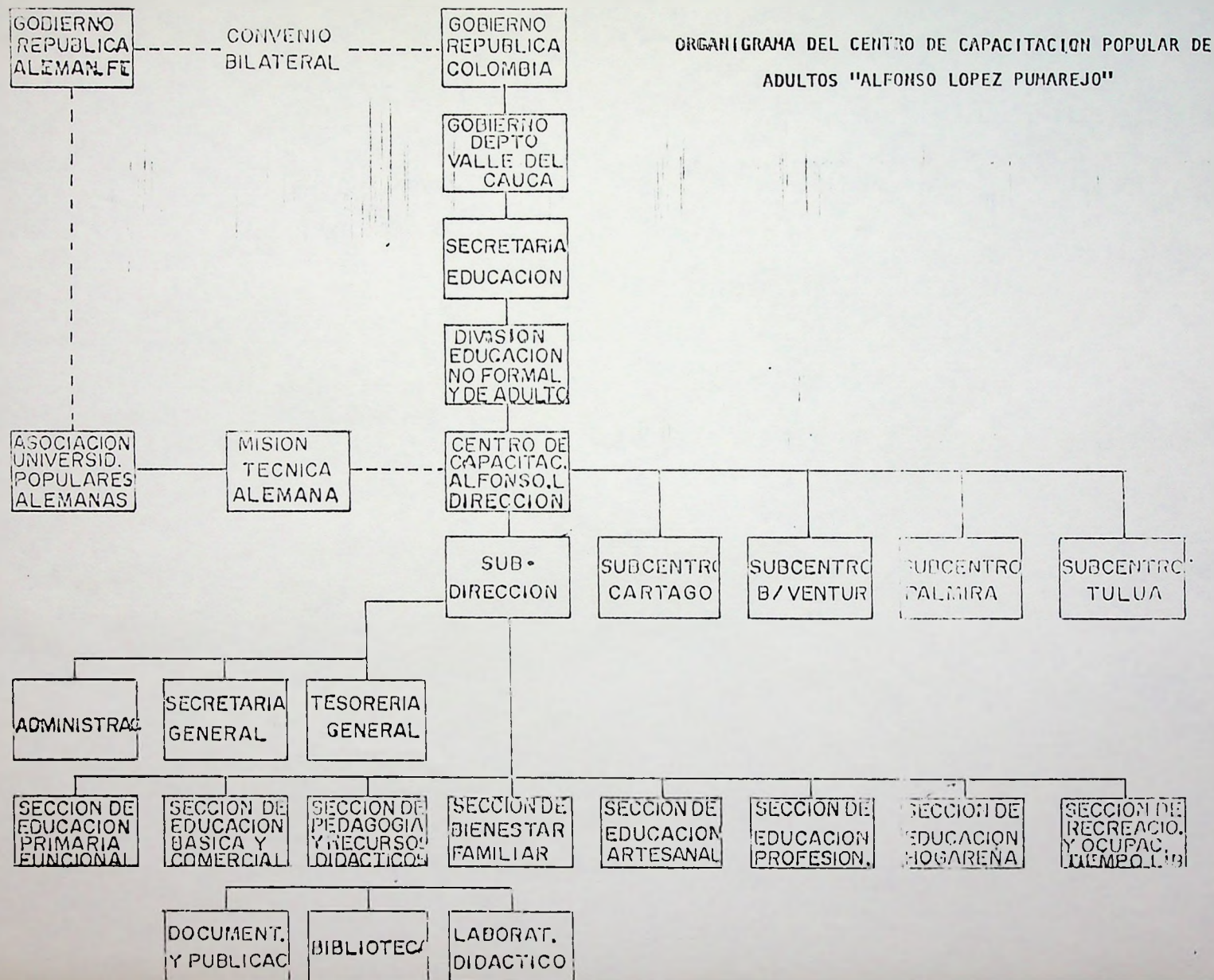
4 ANALISIS CRITICO DE LA EXPERIENCIA:

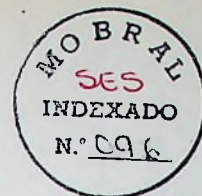
- 4.1 El Propósito de la agencia gestora del estudio(CIDE) fue claro y ella obtuvo el resultado que buscaba; en cambio los objetivos propuestos por las autoridades del CCPAL no fueron suficientemente concretos, sino muy generales y difíciles de cuantificar.
- 4.2 La investigación se realizó, primordialmente, a través de encuestas de opinión que arrojaron resultados cuantitativos, pero en algunos casos, no son información suficiente y se prestan a muy diferentes interpretaciones.
- 4.3 No existe una correlación clara entre objetivos, proceso y resultados de la evaluación.
- 4.4 No se elaboró un presupuesto minucioso sobre los costos de la evaluación; por fortuna, en ningún momento ésta peligró gracias a los aportes, según necesidades, de la Misión Técnica Alemana.
- 4.5 Sobre algunos aspectos no es posible determinar su realidad objetiva por falta de grupos de control o estadísticas de contraste. Así p. e. no se puede cuantificar la bondad del programa en términos de trabajo o de mejores ingresos para los egresados; ni su incidencia en el mejoramiento social, baja en el índice de criminalidad, superación cultural y económica, de la zona de influencia; tampoco podemos definir que parte de los

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CCPAL.
R. Janeiro(MOBKAL) Sept./83

cambios anotados, puede atribuirse al programa.

- 4.6 La información de los egresados, por ser retrospectiva, podría estar deformada por el paso del tiempo, principalmente en lo referente a sus actitudes y motivaciones.
- 4.7 No obstante lo anterior, consideramos que esta experiencia de evaluación es altamente enriquecedora y sus resultados, traducidos en acciones posteriores, demuestran que fue exitosa y refuerza el valor de las evaluaciones cuando éstas sirven de criterio en la toma de decisiones.





ESTUDIO EVALUATIVO DEL CENTRO DE CAPACITACION POPULAR DE ADULTOS
"ALFONSO LOPEZ PUMAREJO"

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Estimado Estudiante:

Esta encuesta tiene por objeto conocer su opinión sobre algunos aspectos relacionados con el funcionamiento del Centro de Capacitación Popular de Adultos "Alfonso López Pumarejo". Le agradecemos su colaboración y le aseguramos que sus respuestas quedarán anónimas puesto que su nombre no aparece en este formulario.

MIL GRACIAS

LOS INVESTIGADORES

1 Es usted HOMBRE ☐ MUJER ☐

2 Su edad está entre:

a) 15 - 20 años ☐

b) 21 - 25 años ☐

c) 26 - 30 años ☐

d) 31 - 35 años ☐

e) 36 - 40 años ☐

f) 41 ó más ☐

3 Asistió a la escuela hasta....

a) Terminar primaria solamente ☐

b) Algunos años de Bachillerato ☐

c) Terminar Bachillerato ☐

d) Algunos años de Universidad ☐

e) Terminar una carrera Universitaria ☐

f) Otros ☐

Cuál _____

4 Su padre asistió a la escuela hasta....

a) Unos años de primaria solamente ☐

b) Algunos años de Bachillerato ☐

c) Terminar Bachillerato ☐

d) Algunos años de Universidad ☐

e) Terminar una carrera Universitaria ☐

f) Otros ☐

Cuál _____

5 Su madre asistió a la escuela hasta....

a) Terminar primaria solamente ☐

b) Algunos años de Bachillerato ☐

c) Terminar Bachillerato ☐

d) Algunos años de Universidad ☐

e) Terminar una carrera Universitaria ☐

f) Otros ☐

Cuál _____

6 Antes de este semestre usted recibió algún curso de Capacitación para el trabajo? SI ☐ NO ☐

7 Si su respuesta fue SI, indique en que Institución y al frente cuantos semestres: _____

a) Aquí mismo en el CCPAL ☐ N° de semestres _____

b) En el SENA ☐ N° de semestres _____

c) En otra Institución ☐ N° de semestres _____

d) En cuál? _____

8 Usted ha vivido en Cali...

a) Toda la vida ☐

b) Más de la mitad de su vida ☐

c) Más de cinco años ☐

d) Menos de cinco años ☐

9 Si usted no ha vivido toda su vida en Cali, usted vino de....

a) El campo (zona Rural) ☐

b) Un pueblo pequeño ☐

c) Una ciudad pequeña ☐

d) Una ciudad grande ☐

10 Su padre trabaja (o trabajó) como...

a) Obrero raso ☐

b) Obrero semicalificado ☐

c) Obrero calificado ☐

d) Independiente pero con bajos ingresos ☐

e) Empleado que no trabaja o (trabajaba) ☐

f) Independiente pero con buenos ingresos ☐

11 Su madre trabaja o (trabajó) como...

a) Obrera ☐

b) Obrera semicalificada ☐

c) Obrera calificada ☐

d) Independiente pero con bajos ingresos ☐

e) Independiente pero con buenos ingresos ☐

f) Empleada que no trabaja o (trabajaba) ☐

12 Cuántos hermanos(as) tiene(o tuvo) Ud. _____ hermanos (as) _____

13 Actualmente usted está....

a) Soltero ☐

b) Casado ☐

- c) En unión libre ☐
- d) Separado ☐
- e) Viudo ☐

14 Cuántos hijos tiene usted? _____ Cuántos viven con usted _____

15 Cuántas personas viven con Ud. (conformando su familia?) _____

16 Vive en casa propia? SI ☐ NO ☐

Cuántas piezas tiene su casa? _____ piezas

17 En la casa o apartamento donde Ud. vive....

- a) Vive solamente su familia ☐
- b) Viven dos familias distintas ☐
- c) Viven más de dos familias distintas ☐

18 En que Barrio vive usted? _____

19 Antes de matricularse en el Centro de Capacitación Popular de Adultos usted....

- a) No tenía ocupación que le produjera ingresos ☐
- b) Trabajaba por un sueldo ☐
- c) Trabajaba independiente ☐
- d) Trabajaba parte del tiempo y parte estudiaba ☐
- e) Solamente estudiaba ☐

20 Ahora que está estudiando en el Centro de Capacitación "Alfonso López" usted....

- a) No tiene ocupación que le produzca ingreso ☐
- b) Trabaja independiente ☐
- c) Trabaja por un sueldo ☐

21 Actualmente sus ingresos mensuales son de....

- a) Menos del salario mínimo ☐
- b) El salario mínimo(\$ 5.700) ☐

- c) Entre el salario mínimo y ☐
- d) \$ 7.000 a \$ 11.000 ☐
- e) \$11.000 a \$ 15.000 ☐
- f) Más de \$ 15.000 ☐

22 Actualmente sus ingresos mensuales son:

- a) Menores que antes de matricularse en el Centro de Capacitación "Alfonso López P." ☐
- b) Iguales que antes de matricularse en el Centro de Capacitación "Alfonso López P." ☐
- c) Superiores que antes de matricularse en el Centro de Capacitación "Alfonso López P." ☐

23 Cuántas horas a la semana trabaja usted para ganar dinero?

_____ horas a la semana

24 Cuando termine su programa en el Centro de Capacitación usted...

- a) Se dedicará sólo a su hogar ☐
- b) Establecerá un negocio en casa ☐
- c) Trabajará independiente fuera de casa ☐
- d) Buscará trabajo por un sueldo en alguna empresa ☐
- e) Seguirá estudiando de tiempo completo ☐

25 Si decide trabajar, piensa dedicar a la semana....

- a) Menos de 20 horas ☐
- b) Entre 20 y 30 horas ☐
- c) Entre 30 y 40 horas ☐
- d) Más de 40 horas ☐
- e) Todavía no sabe ☐

26 En qué programa está actualmente matriculado en el Centro de Capacitación "Alfonso López P."

- a) Bachillerato Básico ☐
- b) Capacitación Comercial ☐
- c) Educación Profesional (T.V. , Refrigeración, Electricidad)
- d) Artesanal ☐
- e) Hogareñas ☐

27 Qué semestre cursa _____ (año para bachillerato) _____

28 Asiste a otro programa en el Centro de Capacitación "Alfonso López P."

NO ☐ SI ☐

Cuál? _____

29 Cómo se enteró de la existencia del Centro de Capacitación....

- a) Por amigos o conocidos ☐
- b) Por que vive cerca del Centro de Capacitación ☐
- c) Por la prensa o radio ☐
- d) Por otra fuente ☐

30 En su opinión, el Centro de Capacitación es una entidad....

- a) Privada/ particular ☐
- b) Oficial del Gobierno Departamental ☐
- c) Oficial del Gobierno Municipal ☐
- d) De la Junta de Acción Comunal ☐
- e) Del Gobierno Alemán ☐

31 Escoja una razón principal por la que se matriculó en el Centro de Capacitación (una sola)...

- a) Porque queda cerca de su casa ☐
- b) Tiene fama de ser muy bueno ☐

- c) Es muy barato estudiar aquí ☐
- d) Creo que lo que aprenda me ayudará a ganar dinero ☐
- e) Para matar el tiempo que me queda libre ☐
- f) Otra ☐ Cuál? _____

32 En su opinión, la administración del Centro en aspectos de inscripción, matrículas, horarios, etc. es....

- a) Bien organizada ☐
- b) Aceptablemente organizada ☐
- c) Mal organizada ☐
- d) No quiere opinar ☐

33 Informarse sobre los cursos ofrecidos cada semestre es....

- a) Difícil ☐
- b) No tan difícil pero con problemas ☐
- c) Fácil ☐
- d) No quiere opinar ☐

34 En general, el ambiente del Centro de Capacitación es....

- a) Muy agradable para estudiar ☐
- b) Agradable pero con detalles molestos ☐
- c) Desagradable en general ☐
- d) No quiere opinar ☐

35 En cuánto al orden y aseo, las aulas y corredores le parecen....

- a) Limpios y adecuados ☐
- b) Un poco sucios y desordenados ☐
- c) Bastantes sucios y desordenados ☐

36 En su opinión, los responsables están dispuestos a escuchar a los estu-

diantes y ayudarles a resolver cualquier reclamo? SI ☐

NO ☐

A VECES ☐

37 En general los profesores son cumplidos con los horarios....

- a) La totalidad de las veces ☐
- b) La mayoría de las veces ☐
- c) En un porcentaje alto ☐
- d) En un porcentaje bajo ☐
- e) Casi nunca ☐

38 Actualmente, en su opinión, en el Centro de Capacitación.....

- a) Los estudiantes no tienen ninguna participación ☐
- b) Los estudiantes participan en algunas decisiones ☐
- c) Los estudiantes participan en muchas decisiones ☐

39 En general, los programas y/o los cursos del Centro de Capacitación son..

- a) Buenos ☐
- b) Muy buenos ☐
- c) Regulares ☐
- d) Malos ☐

40 Si cree que son muy buenos o buenos, escoja una razón....

- a) Uno aprende mucho ☐
- b) Enseñan cosas prácticas ☐
- c) Son muy entretenidos e interesantes ☐
- d) Usan buenos libros y materiales ☐
- e) Otra razón ☐

Cuál? _____

41 Si cree que son regulares o malos, escoja una razón....

- a) No cuentan con buenos libros o materiales ☐
- b) Lo que se aprende no tiene aplicación práctica ☐

c) No es mucho lo que enseñan ☐

d) El horario no es el más adecuado ☐

e) Otra razón ☐ Cuál? _____

42 Lo que se paga por semestre en el Centro de Capacitación es....

a) Poco ☐

b) Justo ☐

c) Alto ☐

d) Justo pero no al alcance de los estudiantes del Centro.....☐

43 Un buen profesor de adultos debe tener dominio de su campo; pero además debe...

(Asígnele un número del 1 al 8 empezando por el menos importante= 1, al más importante= 8)

NUMERO

a) Ser amable ☐ _____

b) Dar ejemplo con sus actitudes personales ☐ _____

c) Desarrollar en sus alumnos el sentido de participación en la comunidad ☐

d) Adelantar el programa con dinamismo ☐

e) Atender a cada estudiante en forma individual ☐

f) Estar abierto a discusiones ☐

g) Saber explicar ☐

h) Ser firme en sus decisiones ☐

44 En general los profesores del Centro de Capacitación le parecen.....

a) Muy buenos ☐

b) Buenos ☐

c) Regulares ☐

d) Malos

45 Para usted ser adulto significa: (escoja la respuesta que a su juicio, mejor identifique su opinión).....

- a) Ser casado y tener una familia ☐
- b) Ganar dinero y vivir independiente ☐
- c) Participar en elecciones ☐
- d) Participar en asuntos de la comunidad ☐
- e) Tener una profesión y ejercerla ☐
- f) Ser mayor de edad _____ años ☐
- g) Otra cosa ☐

Qué? _____

46 Por qué se matriculó en el Centro de Capacitación(indique una sola razón....

- a) Para obtener un certificado o grado ☐
- b) Porque le gusta aprender ☐
- c) Para mejorar los ingresos ☐
- d) Porque no tenía nada más que hacer ☐
- e) Por otra razón ☐

Cuál? _____

47 En el futuro usted piensa.....

- a) Estudiar unos años más hasta terminar el bachillerato ☐
- b) Terminar bachillerato y hacer una carrera en la Universidad ☐
- c) Solamente seguir tomando cursos de capacitación de adultos ☐
- d) No tomar más cursos de nada ☐

48 Respecto a sus planes de Educación futuros usted....

- a) Está seguro que los realizará ☐

b) Espera luchar por ellos pero duda que los realizará ☐

c) No cree que se le presentará la oportunidad de realizarlos ☐

49 Para sus planes educativos futuros cree usted que lo que hace actualmente en el Centro de Capacitación le servirá...

a) Bastante ☐

b) Algo ☐

c) Nada ☐

d) No está seguro ☐

50 Inmediatamente termine el programa que actualmente cursa usted piensa....

a) Seguir estudiando en alguna parte ☐

b) Buscar un trabajo adecuado ☐

c) Aún no está seguro ☐

51 Cree usted que en nuestro país todo el que se proponga estudiar puedo hacerlo? SI ☐ NO ☐

52 Las oportunidades de hacer dinero en Colombia.....

a) Están abiertas a todo el que las busque ☐

b) Sólo son para unos pocos ☐

c) Sólo existe a través de medios ilícitos ☐

53 La riqueza y el ingreso en Colombia....

a) Están demasiados concentrados en unos pocos ☐

b) Están concentrados pero no tanto ☐

c) Ultimamente tienden a estar mejor distribuidos ☐

d) Siempre han sido justamente distribuidos ☐

54 En nuestro país el que no progresa social y económicamente es porque no quiere....

- a) Totalmente de acuerdo ☐
- b) De acuerdo ☐
- c) En desacuerdo ☐
- d) Parcialmente de acuerdo ☐
- e) Totalmente en desacuerdo ☐

55 En nuestro país la mayoría de los políticos están honestamente comprometidos en ayudar a los pobres.....

- a) Totalmente de acuerdo ☐
- b) De acuerdo ☐
- c) Parcialmente de acuerdo ☐
- d) En desacuerdo ☐
- e) Totalmente en desacuerdo ☐

56 Si uno participa en los procesos políticos (votando, hablando en reuniones, etc) contribuye a que se produzcan cambios favorables en la sociedad...

- a) Totalmente de acuerdo ☐
- b) De acuerdo ☐
- c) Parcialmente de acuerdo ☐
- d) En desacuerdo ☐
- e) Totalmente en desacuerdo ☐

57 Sus aspiraciones económicas para el futuro usted cree que será capaz de realizarlas en....

- a) Más de un 90% ☐
- b) Entre un 70% y 90% ☐
- c) Entre un 50% y 70% ☐
- d) Menos de un 50% ☐

e) No tiene idea todavía ☐

58 Cree usted que terminará su vida siendo un ciudadano.....

a) Clase muy pobre ☐

b) Clase media baja ☐

c) Clase media media ☐

d) Clase media alta ☐

e) Clase de altos ingresos ☐

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CENTRO DE CAPACITACION POPULAR DE ADULTOS
"ALFONSO LOPEZ PUMAREJO"

Luis Carlos Borrero A.

Centro de Capacitacion Popular de Adultos "Alfonso Lopes Pumarejo"

COLOMBIA



1. ANTECEDENTES:

Entre las funciones del Centro de Capacitación "Alfonso Lopez Pumarejo" - CCPAL -, está la de evaluar sus propios programas educativos en forma periódica; pero nunca se había propuesto efectuar una evaluación institucional que midiera el cumplimiento de sus políticas y objetivos. Esta oportunidad se presentó en junio de 1981, por solicitud del Centro de Investigación y desarrollo de la Educación (CIDE), de Chile, el cual contrató a un experto evaluador, extraño al CCPAL, para la realización de un estudio evaluativo de nuestro Centro que culminó en marzo de 1982.

Por las circunstancias anteriores hemos seleccionado esta experiencia, que nos permite, en su presentación, plantear algunas críticas enriquecedoras.

2. CARACTERIZACION DE LA INSTITUCION:

El CCPAL, de carácter gubernamental, fue creado en 1972 como centro piloto en Educación de Adultos para la República de Colombia; está constituido, en la actualidad, por una red de instituciones ubicadas en diferentes municipios del Departamento del Valle del país, y cuya sede principal se encuentra en uno de los barrios más populosos (200.000h) y deprimidos de la ciudad de Cali (1.500.000h), capital provincial. La red ofrece más de 40 programas de capacitación de Adultos con una matrícula anual de 15.000 usuarios.

3. CARACTERIZACION DEL PROGRAMA:

El programa, en su globalidad, está orientado a favorecer a sectores marginados de la población y busca la promoción de los in-

dividuos dentro de su propio contexto social.

OBJETIVOS:

- Dar a los adultos educación básica e integral con el fin de me jorar su nivel social y cultural.
- Dar a los adultos formación para el trabajo, permitiendo su in corporación activa al desarrollo socio-económico del país.
- Orientar al adulto en el mejor aprovechamiento de los recursos tanto reales como potenciales de la familia y la comunidad.
- Fomentar en el adulto la creatividad artística y orientarlo en la ocupación adecuada del tiempo libre, mediante actividades culturales y recreativas.
- Formar personal docente, especializado en el campo de la Educa ción de Adultos.

Estos objetivos se cumplen a través de currículos de capacitación laboral, cultura general, educación formal en los niveles de pri maria y secundaria, recreación y formación artística y diversas actividades para la especialización de docentes en el campo de la Educación de Adultos.

La evaluación normalmente se efectúa en forma parcial, sobre aspectos particulares concretos, con el fin de contribuir a la toma de decisiones que busquen mejorar, cambiar o suprimir actividades.

4. CARACTERIZACION DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACION:

La Evaluación, como ya se mencionó, tuvo una cobertura total de la institución, aunque se circunscribió exclusivamente a la sede principal.

Hubo dos roles de objetivos:

- a) Por una parte, el propósito de la Agencia gestora, el CIDE,

fue el de caracterizar el programa con el fin de producir un documento que recogiese las experiencias más significativas de América Latina en el campo de la Capacitación para el Empleo.

- b) De nuestro lado, el objetivo de la Dirección del CCPAL fue evaluar situaciones específicas, especialmente vinculadas con los fines del programa global del Centro, que sirviera de guía para futuras decisiones. Después de amplias discusiones se lo gro armonizar estos dos propósitos y se decidió utilizar, como metodología, encuestas y entrevistas con alumnos, egresados, profesores y personal administrativo. El equipo técnico evaluador tuvo acceso a los documentos de archivo. Los datos fueron procesados mediante computadora y el grupo evaluador de cidió no profundizar en el análisis de los resultados, los cuales quedaron de libre disposición e interpretación de cual quier interesado. Sin embargo, los evaluadores presentaron algunas conclusiones y recomendaciones con el deseo de auxiliar futuras decisiones del nivel directivo del Centro.

Los resultados evaluativos han incidido, hasta la fecha, en las siguientes acciones relevantes:

- a) se están duplicando los esfuerzos institucionales para el fomento de la producción, mercadeo y venta de servicios por par te de los alumnos del Centro.
- b) Se viene concretando un decidido apoyo a la autogestión de em pleo a través de la formación de pequeñas unidades asociativas entre alumnos, para la producción y prestación de servicios.
- c) Se ha realizado la apertura de nuevos grupos de aprendizaje au tofinanciado por los usuarios.
- d) Se diseñó y realizó un programa de capacitación de instructores, en administración de microempresas, contabilidad, mercadeo, costos y aspectos legales, con el fin de que ellos mismos puedan colaborar en la formación de los adultos en estas áreas.

Se han proyectado otras acciones de aplicación inmediata, lo cual, junto con las anteriores, ponen en evidencia la importancia de la evaluación cuando se usa como criterio de cambio.



A L F A I T I N T E R N A C I O N A L

P L A N D E T R A B A J O

Después de la Evaluación

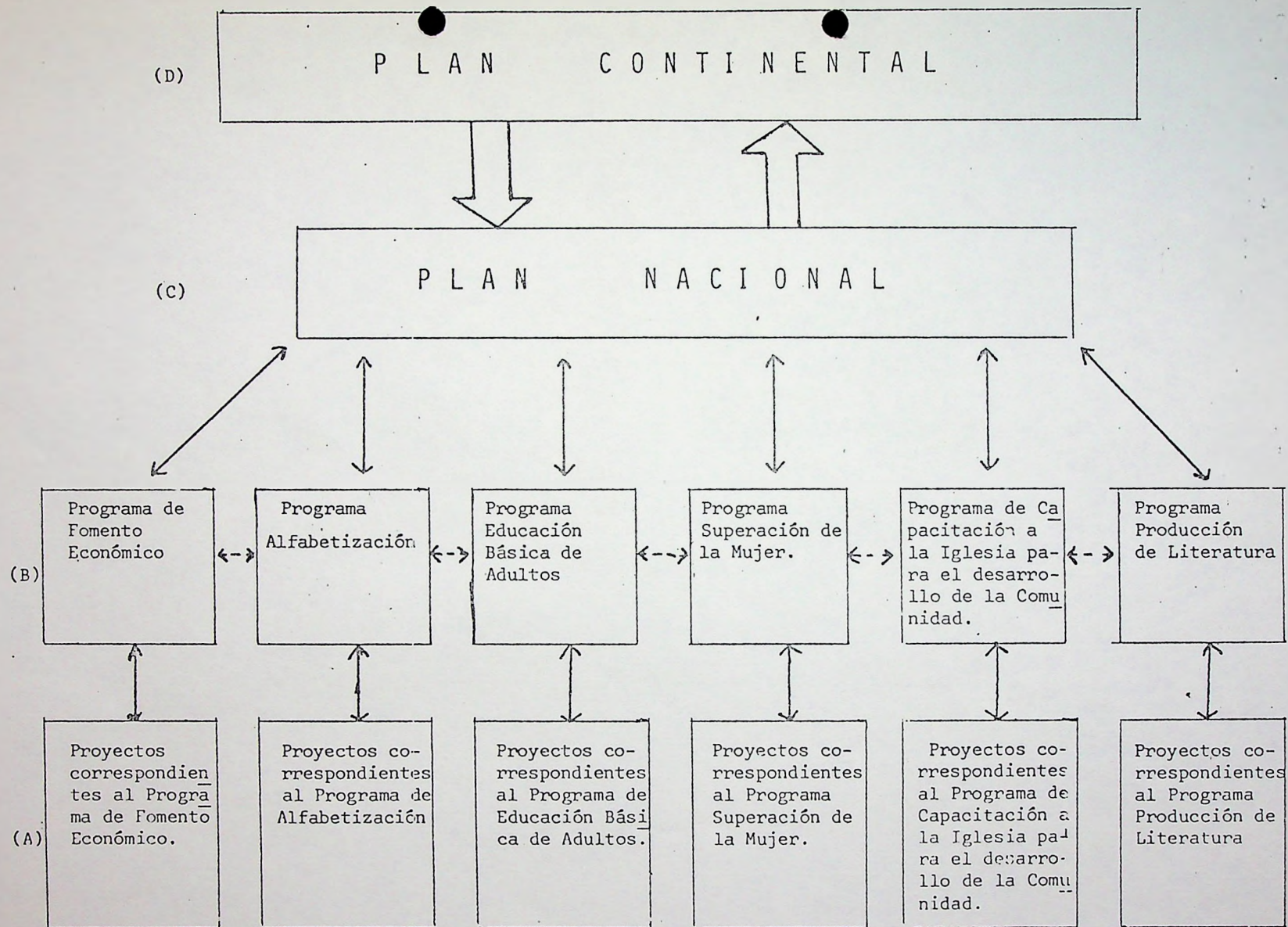
DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y LITERATURA
(DEDULIT)

Alajuela, mayo de 1983.

FIN INSTITUCIONAL

1983 - 1985

QUE ALFALIT EN AMERICA LATINA FOMENTE EL
AUTODESARROLLO DE LAS COMUNIDADES POR ME
DIO DE LOS PROGRAMAS DE FOMENTO ECONOMI-
CO, ALFABETIZACION, EDUCACION BASICA DE
ADULTOS, SUPERACION DE LA MUJER, CAPACI-
TACION A LA IGLESIA PARA EL DESARROLLO
DE LA COMUNIDAD Y PRODUCCION DE LITERA-
TURA, PARA QUE ESTAS DESCUBRAN LAS CAU-
SAS DE SUS PROBLEMAS Y SUS NECESIDADES
Y LA MANERA DE RESOLVERLAS MEDIANTE AC-
CIONES CONCRETAS.



Se observa en orden ascendente de (A) hasta (D).

PLAN DE TRABAJO

DEDULIT

Unidad jerárquica de la que depende:

DIRECCION GENERAL

Duración del plan:

1983- 1985

Responsables:

- Rev. Osmundo Ponce - Educador y Teólogo (Coordinador)
- Rev. Gonzalo Cruz - Andragogo y Teólogo.
- Rev. Rolando Soto - Educador y Teólogo.
- BA. Niray Bernal - Educador.

En el Seminario Taller de Evaluación, celebrado en diciembre de 1982, los participantes manifestaron la necesidad de crear un Plan Continental dentro del cual se ubicarían los programas del Departamento de Educación y Literatura.

Entre las dificultades manifestadas y en referencia a este Departamento están las siguientes:

I DIFICULTADES CON LOS PROGRAMAS

1. Los materiales de Alfalit no corresponden a la realidad ni a los intereses y necesidades de las comunidades.
2. Indiferencia de las iglesias al ministerio de Alfalit.
3. Falta de suficientes recursos: materiales, económicos y humanos
4. Insuficiente capacitación permanente en todos los niveles: (ejecutivos, promotores, maestros voluntarios.)
5. Coordinación inadecuada en la planificación de los distintos programas de Alfalit con las comunidades.
6. Inadecuada relación entre Alfalit y otras instituciones de desarrollo y educación de adultos.
7. Falta de conciencia y crítica por parte de la comunidad acerca de sus problemas y de la forma de resolverlos.

8. Deficiente apoyo de algunas Juntas Directivas Nacionales al programa.
9. Carencia de un sistema adecuado de canalización de fondos.
10. Falta de un sistema técnico de evaluación permanente.
11. Deficiente comunicación entre Alfalit Internacional y sus filiales.

II . SUGERENCIAS CLAVES. Las que surgieron durante el Seminario Taller de Evaluación fueron las siguientes:

1. Nombrar expertos en la dirección de cada uno de los programas que Alfalit ofrece.
2. Los miembros de la Junta Directiva Internacional deben ser representantes de las iglesias e instituciones que participen en los programas.
3. Realizar actividades, convivios, dictar cursos, donde estén presentes los miembros de la Junta Directiva.
4. Que la pertenencia a una iglesia no sea requisito de los miembros que participan en los programas.
5. Alfalit debe definir los parámetros de trabajo, de acuerdo con las necesidades de las comunidades.
6. Promover recursos económicos en el nivel local, nacional e internacional.
7. Mantener un directorio actualizado de agencias donantes que ofrecen recursos financieros que permiten realizar los programas de Alfalit.
8. Descentralizar la administración, dividir el uso de recursos en las regiones donde es más posible el trabajo.
9. Publicar dos boletines al año. Allí se informará lo más sobresaliente en los seis meses, tanto en el nivel central como en las filiales.
10. Se recomienda a todas las filiales el uso de la prensa, radio y otros medios de comunicación social.
11. Que cada filial elabore un plan de autogestión para la obtención de recursos económicos .
12. Realizar una intensa promoción en iglesias, centros sociales y comunidades para reclutar voluntarios a la tarea de evangelización.
13. Promover un curso nacional para líderes de iglesias en el que participen teólogos.

- Proyecciones de elaboración de materiales.
- Abril a agosto. - Viajes a todas y cada una de las filiales.
- Capacitación a los Equipos (Talleres con los Equipos).
- Setiembre - Inicio de la elaboración de materiales
(que faciliten la)
- Implementación de prácticas en Educación Permanente.
- Febrero - Evaluación parcial del proceso.
- y agosto 1985
- Noviembre - Evaluación sumativa y reestructuración.

RECURSOS DISPONIBLES

Recursos humanos:

- Personal administrativo de la Oficina Central Internacional.
- Personal técnico de la Oficina Central Internacional
- Coordinadores de los Equipos de Programas.
- Director General de Alfalit Internacional.
- Secretarios Ejecutivos y demás personal.
- El Equipo Humano de DEDULIT

Recursos materiales:

- Equipo de oficina de la Oficina Central Internacional.
- Equipo de oficina de las filiales.
- Materiales desde las filiales y desde la Oficina Central Internacional.
- Materiales desde las comunidades a través de su respectiva filial.

EVALUACION:

Periódicas :

Agosto 1983

Febrero 1984

Agosto 1984

Febrero 1985

Agosto 1985

Final o sumativa:

Noviembre 1985.

A M E X O

DEFINICION DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y LITERATURA (DEDULIT)

En vista de que necesitamos una instancia que implemente el plan de trabajo anterior, nos vemos en la necesidad de aclarar que será el Departamento de Educación y Literatura (DEDULIT) quien coordinará dicho plan. De allí la necesidad de definir al DEDULIT en su estructura y organización.

DEFINICION DE DEDULIT.

En su estructura y organización.

Este Departamento tendrá a su cargo dos áreas: Educación y Literatura. La Primera se dedicará a proyectos, metodología y otros aspectos concernientes al proceso educativo que promueve ALFALIT. La segunda, se dedicará al campo de producción, distribución e intercambio de literatura.

El Departamento generará sus proyecciones a través de un Equipo de Trabajo y las ejecutará por medio de un coordinador en cada una de sus áreas.

El Equipo de trabajo se hará acompañar de un Cuerpo de Apoyo Interdisciplinario.

El Departamento tendrá relaciones directas con el Director General de ALFALIT INTERNACIONAL, a través de sus coordinadores.

Las relaciones con las filiales e interprogramáticas serán coordinadas por la Dirección General.

El Equipo de Trabajo está conformado principalmente por los coordinadores de área.

FUNCIONES DEL EQUIPO DE TRABAJO DEL DEDULIT: (Area de Literatura)

- a. Promover y asesorar la publicación de nuevos textos que fortalezcan los programas de ALFALIT.
- b. Evaluar, modificar y reimprimir los textos existentes a partir de las necesidades y sugerencias de las comunidades que los usan.
- c. Formar un Centro de documentación que sirva para recolectar materiales publicados en las filiales u otras organizaciones fines, con fines de intercambio y de servicio.

- d. Coordinar y evaluar la política de producción, distribución e intercambio de materiales.
- e. Crear medios informativos y de promoción que fortalezcan los programas de ALFALIT.

FUNCIONES DEL EQUIPO DE TRABAJO DEL DEDULIT (Area de Educación)

- a. Reflexionar en la teoría y práctica de la educación de adultos.
- b. Mantener bibliografía y biblioteca actualizada de Educación Popular.
- c. Investigar las necesidades educativas en alfabetización y en educación básica de adultos que existen en las filiales.
- d. Evaluar el material existente- o que se produzca- tanto en las filiales como en el Centro Internacional, en relación a:
 - Objetivos
 - Contenidos
 - Actividades
 - Metodología.
- e. Analizar los programas de capacitación de adultos de las filiales.
- f. Estudiar estrategia y técnicas para la toma de conciencia y la praxis de los educandos adultos.
- g. Especificar las alternativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de adultos.
- h. Asesorar las filiales en:
 - Seminarios o talleres
 - Formación de líderes
 - Integración de equipos capacitados en la teoría y práctica en relación con la educación de adultos.

REUNIONES EN EL DEDULIT

Los coordinadores de áreas se reunirán semanalmente con la Dirección General y/o entre sí.

El Equipo de Trabajo se reunirá cada dos semanas o según la urgencia que el caso amerite.

El Cuerpo de Apoyo o personas que lo integren, serán citados a las reuniones en las que su disciplina aporte a las decisiones del Departamento.

EGRESOS DE FONDOS POR SALARIOS E INCENTIVOS EN EL DEDULIT.

El Equipo de Trabajo ejercerá su servicio a la Institución de manera voluntaria.

Los coordinadores de áreas tendrán la calidad de empleados al servicio de la Institución.

El Cuerpo de Apoyo Interdisciplinario colaborará en forma voluntaria a la Institución.

El personal de planta tendrá la calidad de empleados al servicio de la Institución.

De acuerdo a la disponibilidad de fondos y según criterios de la Dirección General y la Administración, se proveerá de incentivos a las personas que colaboren voluntariamente.

ESTRATEGIAS

Definición de políticas educativas:

1. La educación debe tener contenidos basados en la fe cristiana.
2. La educación debe promover a la superación personal y colectiva de los signos de muerte: enfermedad, pobreza y opresión por realidades que favorecen la vida: salud, desarrollo, liberación.
3. La educación debe considerar especialmente el medio o contexto social donde se desarrolla para elaborar sus programas.

4. La educación debe pretender la organización conceptual y reflexiva del pensamiento a partir de la realidad del educando.
5. La educación debe ser dialógica. El educador como el educando deben ser sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje.
6. La educación debe ser problematizadora. La realidad local y nacional debe ser la que mediatiza la relación educador-educando.
7. La educación debe fomentar el crecimiento de una conciencia crítica.
8. La educación debe ser transformadora en lo personal, lo colectivo y lo estructural.
9. La educación debe tener objetivos evaluables. Objetivos generales y particulares. A corto, mediano y largo plazo.
10. La educación debe contener actividades que ayuden a cumplir los objetivos propuestos.
11. La educación debe fomentar el gusto, el criterio y la sensibilidad desde la clase popular.
12. La educación debe ser informativa, dar conocimientos (el saber); habilitativa, dar capacidad (el saber-hacer) y formativa, dar crecimiento personal interior (el saber-ser).
13. La educación debe unir, en lo posible, teoría y práctica.

Definición de Política de Producción:

- a. La fe cristiana será la base de toda publicación.
- b. Toda publicación partirá de los sentimientos y necesidades existentes en las comunidades con las cuales ALFALIT trabaja.
- c. Toda publicación deberá ser escrita en lenguaje popular.
- d. Los materiales que deseen publicarse deberán ser dialógicos en la medida que ellos comuniquen, problematicen y conduzcan a soluciones concretas de problemas previamente detectados.

- e. El Equipo de Trabajo (Of. Internacional) analizará, con criterios de asesoría, con la debida antelación y a solicitud, antes de ser impresos, los materiales que la filial desee publicar, ya sea en la oficina internacional o en la filial correspondiente.
- f. Cada filial informará a la Oficina Internacional, de cualquier material educativo que se use permanentemente y sea ajeno a ALFALIT.
- g. En cuanto a las publicaciones elaboradas por ALFALIT, los derechos de autor e impresión pertenecen exclusivamente a ALFALIT INTERNACIONAL.

Definición de Política Económica:

Cuentas por cobrar ...

- a. Las deudas actuales que tiene cada filial deben ser canceladas antes de dos años (a partir de esta fecha).
- b. A partir de 1984, la Oficina Internacional podrá conceder crédito a las filiales para la publicación de textos educativos por un máximo de tres mil dólares solicitados en un período de un año.

Fondo rotativo de Publicaciones...

- a. Este fondo será exclusivo para la producción de literatura que beneficie a los programas de ALFALIT.
- b. Este año (1983) se enfatizará la recaudación de estos fondos provenientes de las filiales. Los préstamos se harán a partir de 1984.
- c. Se fijará como tiempo máximo para la devolución de los préstamos tres años.
- d. La cantidad máxima por concepto de préstamos será de \$ 3,000.00 (tres mil dólares U.S.)
- e. De mutuo acuerdo entre filial y oficina internacional, se determinará la cantidad y periodicidad de los pagos de amortización de los préstamos, tomando en cuenta que dicha amortización se inicia el sexto mes de haber recibido el préstamo.

- f. Al solicitar un préstamo para publicaciones, la filial debe enviar el proyecto para el cual solicita el préstamo. Deberá enviar cinco copias (poligrafiadas , fotocopias del libro en proyecto) a la Oficina Internacional. La filial solicitante deberá aportar el 25 % del presupuesto de dicho proyecto, como mínimo.
- g. Devolución del préstamo: se descontará de las remesas que la Oficina Internacional hace a las filiales y de acuerdo con el punto (e), con excepción de aquellos países que no reciben remesas provenientes de la Oficina Internacional.

La filial solicitante aportará un 5% del total del préstamo solicitado, después de haber cancelado la deuda como contribución para engrosar el fondo.
- i. La filial solicitante pagará un interés del 5% anual sobre saldos para mantener el fondo.

Definición de Política de Relaciones:

Con las filiales:

- a. El DEDULIT apoyará la integración de equipos nacionales en cada filial. Estos Equipos tendrán sus raíces en la clase empobrecida.
- b. Proveerá asesoría y capacitación a cada equipo nacional.
- c. Canalizará los recursos para los proyectos de producción de cada equipo nacional, según guías y normas de proyectos preparados por el Equipo de Planificación de la Oficina Internacional.
- d. Se canalizarán las solicitudes de capacitación, que provengan de las filiales, en relación con nuestro departamento.

Con otros programas de Alfalit:

- a. El DEDULIT publicará el material que cada uno de los programas de ALFALIT necesite. Será vital un período prudencial de tiempo para la edición respectiva.

- b. Anualmente un representante de cada Equipo Nacional se reunirá con los de las otras filiales para compartir y evaluar las experiencias.
- c. Al regresar el representante a su filial, tendrá una reunión de evaluación e implementación de nuevas proyecciones.

Actividades : (con las fechas aproximadas en que se habrán de llevar a cabo).

Se van a dividir en varias etapas en referencia a cada una de las metas.

En referencia con la meta 1:

Mayo 1983 : Se realiza contacto con las filiales.

- Se envía el Plan del DEDULIT.
- Se envían consideraciones generales sobre la integración de los equipos.

Junio : Se atienden necesidades y dificultades

- Se recibe y procesa la información de las filiales, según: Necesidades y Dificultades.
- Se proporciona asesoría específica a cada filial.

Julio : Se establecen los contactos internos en cada filial para la conformación de los Equipos.

Agosto a Setiembre : Conformación de los Equipos y planeamiento de los mecanismos a seguir.

Octubre : Elaboración y envío del Instructivo de Estudio de la Realidad, (Oficina Internacional).

- Estudio e implementación del Instructivo de Estudio de la Realidad, diagnosticada por cada Equipo Nacional.

En referencia con las metas 2 y 3:

Noviembre y Diciembre 1983. : - Período de Estudio de la Realidad en cada país en particular.

- Enero a Marzo 1984
- Análisis de los materiales y prácticas educativas: existentes y necesarios.
 - Proyecciones en prácticas educativas.

2. Que a setiembre de 1984, en cada filial funcione un centro de producción y distribución de literatura y materiales educativos coordinado por el Equipo de Trabajo.
3. Que a setiembre de 1984, el Equipo de Trabajo de cada filial esté facilitando la educación permanente, produciendo literatura y los materiales que correspondan a las necesidades de sus comunidades.

LOCALIZACION:

Oficinas filiales de Alfalit Internacional en:

Guatemala, Honduras, El Salvador
Nicaragua, Costa Rica, Panamá,
Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y
República Dominicana.

*Además estarán: México, Chile y Paraguay.

METODOLOGIA

Tendrá como referencia conceptual la estrategia planteada en el Plan Continental que dice:

" el personal técnico de la Oficina Central de Alfalit Internacional, realiza la capacitación de los Secretarios Ejecutivos y promotores, para que ellos a su vez, capaciten a los maestros voluntarios y demás participantes de las comunidades, dentro de un período determinado ."

* Países con los que se ha establecido nuevos contactos para apertura de programas.

incorporación en el proceso de transformación de su realidad y la de su comunidad.

OBJETIVOS ESPECIFICOS :

Area de Literatura:

1. Motivar a las filiales para la elaboración de literatura popular cristiana y materiales educativos que correspondan a las necesidades integrales de las comunidades a las cuales sirven.
2. Promover la creación de centros de producción y distribución de literatura y materiales educativos en los países donde Alfalit desarrolla sus programas.
3. Centralizar en la Oficina Central Internacional, el material elaborado en los diferentes países, para organizar un intercambio eficaz de mutuos aportes y colaboración.
4. Proveer a las filiales de asesoría y materiales, relacionados con los objetivos generales de este Departamento, para apoyar e implementar los programas de Alfalit.

Area de Educación:

1. Promover la búsqueda e implementación de metodologías educativas consecuentes con las necesidades de las comunidades y programas que Alfalit realiza.
2. Estimular a los adultos a organizarse de tal manera que se facilite la educación permanente.

METAS DEL DEPARTAMENTO :

1. Que a setiembre de 1983, en cada filial funcione un Equipo de Trabajo conformado por especialistas en educación, producción y distribución de materiales.

14. Acudir a los líderes de denominaciones nacionales y explicarles ampliamente los nuevos planteamientos de Alfalit.
15. Elaborar actividades conjuntas con las iglesias.
16. Los fondos económicos deben ser captados por medio de la elaboración de proyectos de desarrollo de la comunidad con carácter auto-gestionario, tanto en las filiales como en el nivel continental (producir libros, crear un Instituto de Capacitación para Educadores Adultos).
17. Formación de un equipo de voluntarios en cada país para elaborar y editar los materiales.
18. Establecer bancos con libros regionales para distribución de éstos.
19. Publicar materiales de acuerdo con las necesidades de los beneficiados.
20. Cada país debe estudiar el material con que cuenta.
21. Presentar proyectos a agencias interesadas en apoyar la producción de literatura.
22. Hacer contactos con instituciones especializadas en la producción y provisión de proyectos, películas sobre desarrollo, filmas educativas y otros.
23. Reunión y motivación de las Juntas Comunales.
24. Establecer un sistema de evaluación para medir los resultados.

OBJETIVOS GENERALES

Area de Literatura:

Estimular y promover la producción e intercambio de literatura popular cristiana y materiales educativos, que surjan de las comunidades donde Alfalit trabaja, para facilitar el autodesarrollo de las mismas Comunidades.

Area de Educación :

Lograr en las personas que aprenden a leer y escribir, la confianza que necesitan para conocer su realidad, sus necesidades, sus limitaciones, y elaborar proyectos que les ayuden a transformarla para beneficio personal y colectivo.

Generar en el adulto hábitos de observación e investigación que faciliten su



INFORME DE ALFALIT INTERNACIONAL (RESUMEN) - GONZALO CRUZ

ALFALIT se inicia en Costa Rica en 1962. Su propósito es alfabetizar y publicar literatura popular especialmente relacionados con la vida rural.

En 1980, en Quito-Ecuador, se define como Organismo Cristiano de Desarrollo dentro de una concepción popular.

ALFALIT es una institución autónoma financiada por agencias ligadas a las iglesias cristianas. La oficina central reside en Alajuela - Costa Rica y tiene filiales en 12 países latinoamericanos: Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Rep. Dominicana, México, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia.

Después de 1980 se vió la necesidad de una evaluación de programas relacionados con la educación popular de adultos a nivel continental. La nueva concepción de ALFALIT requería actualizar el papel de ésta dentro del proceso y contexto latinoamericano.

Los programas de ALFALIT son: Fomento económico, Alfabetización, Educación Permanente, Superación de la Mujer, Capacitación a la Iglesia y Producción de Literatura.

La evaluación:

Se enviaron a las filiales cuestionarios elaborados por ALFALIT Internacional según los diagnósticos de las fases proporcionados por las nacionales.

Las filiales, en cada país, contextualizó esos cuestionarios para pasarlos a las comunidades de fase donde ALFALIT ha servido.

En las comunidades se respondió en forma colectiva a los diferentes aspectos como: los Beneficiados, la Alfabetización, la Capacitación, los Materiales, la Metodología, las Relaciones Sociales y otros desde el punto de vista de la gente y con sus propias palabras.

Sus respuestas definían los aspectos, opinaban como les parecían, que logros y dificultades veían y hacían sugerencias.

Este material volvió a cada oficina nacional que las sistematizó y las reenvió a la Oficina Internacional.

ALFALIT Internacional, entonces, preparó un documento de experiencias teórico-prácticas. Allí aparecieron las evaluaciones de cada país. Este fue el documento básico de trabajo para el Faller de evaluación internacional.

El Faller se efectuó en Coronado-Costa Rica en diciembre de 1982, con participación de dos delegados de cada país más el Secretario Ejecutivo Nacional.

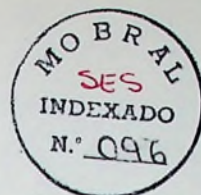
El Faller, de una semana, constató los logros y las dificultades junto a sugerencias comunes dentro del marco del proceso latinoamericano.

Del análisis y estudio de los logros, dificultades y sugerencias comunes se elabora un documento final de conclusiones que cada país las adapta de acuerdo a sus necesidades contextuales según lo establecieron las comunidades en las fases al comenzar la evaluación, con toda la riqueza que se había ido cristalizando por la significación del faller de evaluación.

Por último, ALFALIT Internacional sistematiza los resultados y en consulta con las nacionales edita una propuesta de trabajo continental hasta 1985.

Este es el plan continental en que actualmente estamos trabajando.

Todo lo anterior, el mismo proceso de evaluación que no se ha defendido sino que se ha trecho permanente, en una dialéctica entre las fases y la diserción, ha producido transformaciones institucionales. Estos cambios han sido profundos en la política educativa, en formas y consensos, lo que implica problemas de confrontaciones ideológicas. Lo importante es la recuperación que las clases subalternas hacen de esta Institución para el servicio de los marginados y empobrecidos.



Dec 28

Programa de INCUPPO

CID

Centro de Investigación y Documentación

Julian de Dios

DESCRIPCION DEL PROGRAMA O PROYECTO

- Denominación:

Programa por multimedios de capacitación agropecuaria y organización campesina para el desarrollo de comunidades rurales.

- Responsable del programa:

INCUPU - Instituto de Cultura Popular.

- Carácter:

Permanente.

- Fecha iniciación:

Octubre de 1979: diagnóstico de entrada. Noviembre 1980: inicio de los mensajes radiales, distribución de material gráfico y animación en terreno.

Orígen del programa:

Las líneas del programa de producción agropecuaria y organización campesina estuvieron presentes desde el inicio mismo de las actividades de INCUPO, aunque como línea específica o proyecto recién se singularice a partir de 1979. Por tanto, para la formulación actual, se tiene en cuenta la experiencia acumulada.

La formulación actual del programa se inició con una fase de evaluación diagnóstica entre octubre de 1979 y marzo de 1980. El objetivo fue la obtención de un diagnóstico operativo y participativo que involucrara a los campesinos en el proceso que va desde la formulación del problema y su discusión, hasta la interpretación de los datos y el esbozo de alternativas de solución. La fase diagnóstica se constituye así en experiencia educativa para la toma de conciencia, la identificación de la problemática y sus causas y la delineación de actividades futuras. No se trataba, pues, de obtener conclusiones acabadas, sino de iniciar un proceso dialéctico reflexión-acción continuado que incluyó (e incluye) un diálogo abierto entre técnicos y campesinos.

La etapa de evaluación de entrada se inició con reuniones de trabajo entre promotores de INCUPO, integrantes del departamento de producción de mensajes y campesinos (octubre de 1979) que permitió hacer una primera selección de áreas o temas sobre los cuales parecía importante recoger información, por su incidencia en la población meta. Se señalaron como puntos principales a abarcar en el diagnóstico: la tenencia de la tierra y los regímenes vigentes; medios y técnicas de producción utilizados por los campesinos del sector; tipos y destinos de la producción (autoconsumo, para la comercialización, etc.); los canales de comercialización; la organización familiar y comunitaria; aspectos culturales relacionados con la producción y el trabajo.

En un segundo momento y con las conclusiones del trabajo anterior, se producen reuniones de trabajo entre personal de INCUPO, técnicos externos a la institución y personas vinculadas a proyectos de desarrollo comunitario en la región. En estas reuniones se esbozó la metodología a seguir en la recolección de datos: entrevistas a productores minifundistas, reuniones con grupos de campesinos, relevamiento de datos en fuentes secundarias y relevamiento de instituciones y recursos técnicos existentes en la región y que podrían colaborar en el proyecto (por ejemplo, organismos de extensión y asistencia, de crédito, de comercialización, etc.).

La primera etapa de recolección de datos se realizó en los meses de noviembre-diciembre de 1979 y culmina con una reunión de técnicos, personal de INCUPO y el grupo de campesinos que participó en las primeras reuniones descriptas, a efectos de analizar los datos obtenidos. En base a la ponderación efectuada se decide particularizar el estudio sobre ciertos temas (suelos, producciones específicas, plagas y provisión de insumos) y regiones geográficas (zona algodonera chaqueña y alternativas de producción animal), lo que se realiza entre enero y febrero de 1980.

La fase de evaluación de entrada termina con nuevas jornadas de trabajo entre técnicos, personal de INCUPO, voluntarios y campesinos para el análisis de las conclusiones, formulación tentativa de objetivos del programa y líneas temáticas para los mensajes (marzo de 1980).

La población meta y los objetivos del programa:

Una advertencia preliminar es que INCUPO es complejo y desarrolla varias líneas de acción, entre las cuales se cuenta el programa de capacitación agropecuaria y organización campesina que estamos describiendo. Por tanto, no sería lógico ni adecuado a la realidad pretender aislar uno de los proyectos. Aquí hacemos el esfuerzo analítico de separarlo, pero es necesario aclarar que para su cabal comprensión hay que hacer una permanente relación con la totalidad de la institución.

Caracterización general de la población meta:

En la institución se realiza, de acuerdo a sus posibilidades, un esfuerzo permanente de diagnóstico de las diferentes situaciones de marginalidad en las regiones del noroeste y noreste de la República Argentina.

La población meta potencial de INCUPO está constituida por aquellos sectores de la población que comparten algunas características sociológicas comunes, tales como:

- a) La carencia total o parcial de los bienes y servicios indispensables para la vida humana, que se producen y distribuyen en la sociedad (vivienda, salud, educación, trabajo, recreación, comunicación social, etc.)
- b) La falta de una participación activa en la toma de decisiones políticas en sentido amplio. (no exclusivamente política partidista).

Precisamente, del modo en que se estructuren las relaciones de poder, va a depender la forma y la medida en que los distintos sectores sociales puedan participar en la toma de decisiones.

Podríamos decir que en las diferentes situaciones de marginalidad, siempre se verifica alguna forma de dominación política. En las sociedades latinoamericanas los sectores marginales no tienen voz en los ámbitos de decisión política; y como consecuencia no pueden defender sus propios intereses que a veces son contrapuestos a los intereses de otros sectores o clases sociales, especialmente de los sectores dominantes.

- c) Una mayor maleabilidad respecto de la influencia de los medios de comunicación social que contribuyen decisivamente a la transmisión y reproducción de los valores de la cultura dominante en la sociedad.

En general, los sectores marginales tendrían menos posibilidades de adquirir las necesarias defensas o "anticuerpos" frente a la invasión indiscriminada de los medios masivos de comunicación. Más precisamente tendrían menos posibilidades de adquirir una conciencia crítica que les permita seleccionar, interpretar y evaluar los mensajes que reciben.

- d) Ciertos valores, rasgos, actitudes que si bien no son exclusivos de los sectores marginales, se manifestarían más acentuadamente en ellos.

Nos referimos por ejemplo a la tendencia a percibir y experimentar el mundo circundante como algo estático y difícilmente modificable por la acción personal. Las precarias condiciones de vida, la explotación, la naturaleza agresiva son hechos que se aceptan con resignación y que no admiten mayor modificación. Habría una conformidad ante el poder caprichoso del destino.

En este mismo sentido, y en el ámbito de las relaciones sociales, existe una larga historia de dominación y como contrapartida de sumisión a "la autoridad" en los sectores marginales. Para decirlo en palabras de Paulo Freire "(Los oprimidos) tienen una creencia difusa, mágica, en la invulnerabilidad del opresor y en su poder, del cual siempre da testimonio". Esta creencia obedecerá que de algún modo "los oprimidos alojan el opresor en sí mismos" (*)

Otro rasgo acentuado en los sectores marginales es el machismo. El hombre expresa conductas y actitudes dominantes en su relación de pareja, mientras que la mujer desarrolla tendencias opuestas como la sumisión, el sacrificio, la apatía sexual (**).

La imposibilidad de prever el futuro y como consecuencia la tendencia a vivir al día, sería otro rasgo característico, que se complementa con la tendencia a buscar apoyo y seguridad para la vejez, en los hijos.

Cabe reiterar que no estamos hablando de lo que ha dado en llamarse "cultura de la pobreza", esto es, la atribución de un sistema de valores propio y distintivo a los pobres, que estos no compararían con otros sectores sociales, o con la sociedad en general (***).

(*) Freire, Paulo "Pedagogía del oprimido", Siglo XXI, México. 1978.

(**) Bastias, M.; García G.; Saavedra, R. "Proyecto, Nos juntamos ¿y?". Documento de Trabajo N° 3. CIDE. Santiago de Chile, 1981.

(***) Valentine, Charles. "La cultura de la pobreza", Amorrotu Editores, Buenos Aires, 1970.

En síntesis, la carencia de bienes y servicios indispensables para la vida; la falta de una participación activa en las decisiones políticas en sentido amplio; la menor posibilidad de adquirir una conciencia crítica frente a los medios masivos de comunicación; y algunos valores actitudes o rasgos predominantes, serían características comunes que se atribuyen a la población marginal.

Sin embargo, como ya señalamos, esto no significa que la población marginal sea homogénea. Por el contrario, existirían ciertas características diferenciadas que nos permitirían hablar de diferentes situaciones de marginalidad.

¿Cuáles serían esas diferentes situaciones de marginalidad, y con qué criterios se realiza la distinción?

Los criterios para la diferenciación de las distintas situaciones de marginalidad serían:

- a) Ciertas características sociológicas significativas que varían en cada situación.
- b) La necesidad de adoptar estrategias de promoción diferentes y apropiadas para cada situación.
- c) Los diferentes contextos geográficos e históricos de cada situación.

Las diferentes situaciones de marginalidad serían:

- a) La situación de la población aborígen:

No vamos a hacer una descripción acabada de la población aborígen. Sólo quisiéramos destacar, siguiendo los criterios arriba citados, aquellas diferencias significativas respecto de otras situaciones, de marginalidad.

Las distintas etnias aborígenes, tobas, maticos, pilagás, mocovíes, aún conservan una identidad cultural propia y claramente distinguible de la cultura del mundo criollo.

Es un hecho que los grupos étnicos sobrevivientes han sufrido históricamente un proceso de aculturación entendido como un "proceso

de cambio intencionalmente impuesto por un grupo dominante a un grupo dominado" (*). La presión colonizadora ha generado este proceso por el cual los grupos aborígenes vieron alteradas o destruidos sus valores, costumbres e instituciones.

Sin embargo, el proceso de aculturación no ha podido destruir la identidad cultural de los grupos aborígenes que aún conservan en grados diversos, sus propias formas culturales. A modo de ejemplo podríamos decir que los grupos aborígenes aun conservan formas de liderazgo propias; una fuerte vivencia del sentido comunitario; o un claro sentido de pertenencia a la tierra que los cobija.

"Lo indio es la expresión de una conciencia social vinculada con los sistemas de trabajo y la economía, con el idioma propio y la tradición nacional respectiva de los pueblos o naciones aborígenes. La cuestión india no es un problema puramente económico-social como puede creerse; la realidad es que tiene una importante faceta económico social, pero también tiene otras muy importantes: éticas, raciales, lingüísticas, históricas, psicológicas. etc. En consecuencia lo indio no debe ser para los argentinos el problema de los pueblos desaparecidos o en vías de extinción como pretende algún snobismo racista que trata de presentar al país o al continente como blanco puro... Debe verse el problema en su totalidad contemplando todo lo que hace a la cuestión indígena, para buscar soluciones adecuadas" (**).

En síntesis, el mundo cultural aborígen todavía es claramente diferenciado respecto del mundo cultural criollo; y por lo tanto, las posibles estrategias de promoción que se pretenden implementar deberían tomar en cuenta este dato fundamental.

Por último, el contexto geográfico también marca diferencias significativas. Así por ejemplo, los aborígenes que marisquean en el noroeste de Chaco y Formosa, se diferencian significativamente de

(*) Magrassi, Guillermo E.; Frigerio A.; Maya M. "Cultura y civilización desde sudamérica". Ed. Búsqueda. Buenos Aires, 1982.

(**) Frites, Eulogio "Los aborígenes argentinos", diario Clarín, Buenos Aires, 4-9-1975; citado en "Cultura y civilización..." (Eulogio Frites, es presidente de la Asociación Indígena de la Rep. Argentina).

los aborígenes semi urbanos de Sáenz Peña o Castelli en el Chaco.

b) La situación de los minifundistas en áreas de mono cultivo.

Nos referimos a los cañeros minifundistas de Tucumán, a los productores de algodón del Chaco, a los tabacaleros de los departamentos Goya, Lavalle y San Roque en Corrientes y a los minifundistas de yerba mate y té en Misiones.

Los criterios de extensión del minifundio cambian según el tipo de producción y la provincia. En general son pequeñas unidades productivas que se basan principalmente en la fuerza de trabajo familiar. Esto no excluye la utilización en pequeña escala de mano de obra asalariada en períodos de excepción tales como las cosechas.

En la categoría social de minifundista, se incluye no sólo a los propietarios de la tierra, sino también a los poseedores en las distintas formas de arrendamiento, y a los ocupantes de tierra fiscal o privada.

Es habitual que en determinadas épocas del año, los minifundistas y sus familias deban trabajar fuera de su predio, para obtener ingresos que le permitan alcanzar un mínimo nivel de subsistencia.

A pesar de este último factor consideramos que los minifundistas tienen una mayor estabilidad laboral que por ejemplo, los peones agrícolas transitorios o golondrina.

Además, el hecho de ser propietarios o poseedores de un predio, le otorga a la familia minifundista la posibilidad de sentirse parte de un entorno geográfico y social. En otras palabras, pueden sentirse parte de una pequeña comunidad rural en calidad de vecinos. Esta situación también tiene efectos beneficiosos para la estabilidad familiar.

Como consecuencia, la estrategia de promoción, de las familias minifundistas va a adquirir características peculiares. Es posible

pensar en una promoción que en el ámbito económico, se base en la generación de pequeños proyectos de desarrollo agropecuario (**); y que en el ámbito de la participación activa de los destinatarios pueda apoyar la generación y consolidación de distinto tipo de organizaciones de productores, relacionadas entre sí. (*)

Como comentario al margen, podríamos agregar que este tipo de estrategia de promoción necesita de un marco legal apropiado. También, en algunos casos, requiere de un cambio sustancial de la estructura de producción agropecuaria de la zona. A su vez, esto depende de una voluntad política de transformación.

Un ejemplo en este sentido es la situación en la provincia de Corrientes. Allí se da una alta concentración latifundiaría (Dptos. Mercedes y Curuzú Cuatiá) con una alta concentración minifundiaría (especialmente, dptos. de Goya y Lavalle). Esta estructura se mantiene casi sin variantes desde 1914. En este caso, una solución integral sólo podría pasar por una "reconversión minifundiaría" que se hiciera a expensas de los latifundios relativamente próximos al área minifundista. "La tierra de algunos departamentos de la provincia podría ser declarada un mecanismo compensatorio, porción de los que hasta ahora hayan sido latifundios ganaderos (que en general desaprovechan su capacidad potencial) de baja receptividad, fueran áreas de acogimiento para los ex minifundistas" (**).

Como se observa, en la situación de Corrientes, la posible estrategia promocional necesitaría del respaldo de un poder político, que con una concepción clara de la función social de la propiedad, fuera capaz de oponerse a los intereses de los propietarios de los latifundios improductivos.

- c) La situación de los peones rurales dependientes transitorios, jornaleros o cosecheros.

(**) NOTA: Me remito a las experiencias de promoción de INCUPO en este sentido.

(*) "Organizaciones de base, algunas reflexiones", CID, Doc. interno de INCUPO, Julio 1982.

(**) De Imaz, José Luis "Una estrategia de promoción humana". Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1979.

Son los peones que trabajan en la zafra de caña de azúcar en Tucumán, Salta y Jujuy, en las cosechas de algodón en Chaco, Formosa; de té, yerba mate, tung en Misiones; de tabaco en Salta y Jujuy; y son los obreros del Chaco, Formosa, Santa Fe.

En un trabajo sobre el tema, se estima que el número total de migrantes se podría ubicar alrededor de 200.000.

"Cuando el migrante se desprende de su vínculo con la tierra en las áreas de emisión, se coloca de lleno en una situación de relación de dependencia asalariada donde la principal característica es la inestabilidad y la precariedad del vínculo contractual".

"En las áreas de recepción se forman los mercados de trabajo 'marginales' donde la situación ocupacional de los trabajadores estacionales se ubica dentro de la categoría de 'Ocupación precaria', concepto que alude a una situación laboral en la cual las personas ocupadas no tienen garantía alguna de la estabilidad ni de su ocupación ni de sus ingresos y no cuentan en consecuencia, con perspectivas de mejora".

"Las condiciones generales de vida en las áreas de recepción son variables, aunque siempre deficitarias. Si bien por Ley todos los que contratan mano de obra transitoria deben proporcionar viviendas a los trabajadores, la calidad de ésta es generalmente mala, y varía desde grandes galpones donde se hacinan los migrantes, hasta miserables chozas de barro y paja. Como por lo general estas habitaciones están aisladas en los campos de cultivo, y lejos de los centros urbanos, se carece de luz, agua corriente o sistemas cloacales. El abastecimiento se hace por lo general por cuenta de vendedores ambulantes o familiares de cosecheros que instalan precarios comercios. La alimentación es deficiente y muy por debajo de lo necesario para una persona afectada al esfuerzo físico que significa la cosecha. También son muy precarias las comodidades para cocinar y la posibilidad de conseguir alimentos frescos o adecuados son pocas. Los servicios sanitarios son prácticamente inexistentes, en el mejor de los casos representado por un enfermero y la visita periódica de algún facultativo. El potencial acceso de los migrantes a servicios sociales se ve coartado muchas

veces por la reticencia de los empleadores a declarar legalmente el número total de cosecheros empleados. Estos, de hecho, no figuran en ninguna estadística".

En numerosas ocasiones, el cosechero se desplaza con su familia. Las mujeres y los niños colaboran en las tareas. A veces se desplazan el hombre y su esposa dejando a sus hijos mayores al cuidado de la actividad del lugar de origen. En otras ocasiones migra el hombre solo, o acompañado por sus hijos.

"En todos los casos el grupo familiar se ve seriamente afectado, ya sea porque se disgrega sistemáticamente durante parte del año, o porque tiene que movilizarse dos o más veces por año. Las repercusiones, tanto a nivel familiar como social son muchas: atraso o pérdida del período escolar por los niños, falta de atención sanitaria sistemática, bruscos cambios climáticos y socioculturales, pérdida del sentimiento de pertenencia a un área o una comunidad, etc." (*)

En síntesis, las relaciones laborales de los trabajadores estacionales con su cuota de explotación e inestabilidad, y las consecuencias que esta situación acarrea para la vida familiar, son los aspectos más significativos que nos permitirían tipificar a esta población marginal; y distinguirla por ejemplo de la situación de los minifundistas que sólo ocasionalmente deben salir a trabajar fuera de su predio.

Como consecuencia, la estrategia de promoción de esta población marginal tendrá que adoptar formas específicas. Así por ejemplo, quizás no sea posible pensar en la formación de asociaciones de productores; pero sí se puede acentuar la necesidad de una sindicalización fuerte, capaz de luchar por mejores condiciones de trabajo y de vida, y capaz de actuar como grupo de presión a fin de que se cumplan efectivamente las leyes sociales referidas al sector.

(*) Sabalain, Cristina; Reboratti, Carlos. "Vendimia, zafra y alza-da. Migraciones estacionales en la Argentina". CENEP. Cuaderno N° 15. Buenos Aires, 1980.

También habrá que tener en cuenta aquellas opiniones que expresan que "La misma razón de existencia de las migraciones estacionales las transforma en un fenómeno necesariamente transitorio y cambiante, y donde la creciente presión de la tecnología agropecuaria tiende a transformarlas y a largo plazo, eliminarlas". (*).

Si esto fuera así, en el largo plazo, una solución integral debería considerar el cambio sustancial en las áreas de emisión que permita un adecuado asentamiento de la población que actualmente migra.

d) Familias marginales urbanas.

Esta situación de marginalidad sería característica de la población asentada en los cordones de miseria de las ciudades grandes, medianas o aun pequeñas. Una gran proporción de estos 'pobladores' son migrantes de áreas rurales que se sintieron atraídos por el mejor nivel de vida y de ingreso que, potencialmente, le ofrecería el mercado laboral urbano, a veces en expansión.

Estos pobladores están vinculados al sector de servicios o al sector industrial de la economía. En gran proporción pasan a engrosar el denominado 'sector informal urbano' que concentra a 'las personas que obtienen un ingreso fluctuante por su trabajo, y los trabajadores ocasionales'. Son los vendedores ambulantes, los changarines, los subempleados, las empleadas domésticas, los trabajadores en empresas muy pequeñas o no organizadas. (**).

Otra característica distintiva de esta situación de marginalidad sería la decisiva influencia de los medios de comunicación de masas, en la formación de las nuevas pautas de la vida urbana. Los 'pobladores' se verían obligados a adaptarse a un modo de vida diferente que los solicita principalmente como productores y consumidores. Necesitan desarrollar un espíritu crítico para poder oponerse a la manipulación, la desinformación y el intento de creación de falsas necesidades o expectativas desmedidas.

(*) Sabalain, Reboratti, op. citado.

(**) PREALC "Sector informal, funcionamiento y políticas". Santiago de Chile, 1978.

Sin pretender agotar el tema, creemos que la peculiar inserción en el mercado de trabajo como 'sector informal'; y la alta permeabilidad a la influencia de los medios masivos de comunicación, serían, entre otras posibles, dos características que tipifican una peculiar situación de marginalidad.

Como consecuencia, las estrategias promocionales deberían tomarlo en cuenta. Así por ejemplo, ya se habla de políticas específicas para el sector informal urbano que podrían incluir "la promoción de algunas formas de organización (cooperativas de ventas, producción o compras de insumos, empresas de trabajadores, etc.)... el establecimiento de programas de capacitación en administración para los pequeños empresarios o trabajadores por cuenta propia... la capacitación técnica..."

Hasta aquí hemos descripto (en forma parcial e incompleta) cuatro situaciones de marginalidad que comprenden a una porción sustancial de la población meta de INCUPO.

El programa que estamos describiendo, pretende alcanzar en forma amplia a esta población meta.

En este punto de nuestra exposición parece oportuno introducir una nueva distinción. La población meta real del programa está compuesta por una parte de la población dispersa que antes describimos sucintamente en las diferentes situaciones de marginalidad.

A ellos se llega especialmente con las diversas combinaciones de mensajes radiofónicos, cartillas, audiovisuales, periódico Acción, animación interpersonal en terreno, cursos, etc.

Por otro lado, también habría una población ya nucleada en grupos u organizaciones comunitarias con distintas características, madurez y posibilidades, que en los últimos años ha crecido considerablemente. Sobre ellos nos vamos a detener ahora.

La situación respecto de la cantidad y tipo de organizaciones o grupos con las que trabaja INCUPO es la siguiente para el año 1982:

Objetivos de los grupos	Cantidad de grupos	%
- Socioculturales	58	46
- Infraestructura	41	32
- Económico-laborales	28	22
Total	127	100

Aclaremos que hay organizaciones que responden en forma preferente a necesidades de orden sociocultural de la comunidad (religiosas, educativas, recreativas, etc.). Son los grupos juveniles, los clubes deportivos, los movimientos parroquiales, los grupos de agentes sanitarios, los grupos de madres, etc.

Otras organizaciones responden prioritariamente a la necesidad de contar con una adecuada infraestructura capaz de proveer servicios básicos a la comunidad. Son las comisiones vecinales, las comisiones pro-capillas, y algunos grupos de vecinos.

Finalmente hay organizaciones que responden en forma preferente a la satisfacción de las necesidades materiales de vida, mediante el trabajo y el ordenamiento del proceso productivo. Son las cooperativas de producción, de trabajo, de consumo; los grupos de trabajo, los talleres, las organizaciones agropecuarias, y en algún caso, las mismas comisiones vecinales.

Si observamos el cuadro, tenemos que las organizaciones con objetivos económico laborales constituyen el menor porcentaje respecto del total de organizaciones con las que trabaja INCUPO. Pero, en los últimos dos años, la tendencia al incremento absoluto y relativo de este tipo de organizaciones, es una consecuencia de una opción estratégica que incluye como hito fundamental la implementación del ciclo agropecuario.

Muchos grupos u organizaciones que comenzaron planteándose objetivos culturales o de mejoramiento de la infraestructura básica de sus comunidades, han ido orientándose hacia la consecución de objetivos económico-laborales en forma prioritaria. Otros grupos ya nacieron con la intención de mejorar o ampliar su producción para autoabastecimiento y/o comercialización. En todos los casos, los mensajes radiales e impresos correspondientes al programa que estamos tratando, el apoyo o asesoramiento técnico a cargo de un equipo especial, los cursos de capacitación técnica y el acompañamiento de los promotores en terreno, han desempeñado un rol dinamizador.

En algunos pocos casos, ya podemos hablar de grupos con capacidad de autogestión, que han logrado mejorar sus condiciones de vida e inclusive influir en las estructuras donde se toman las decisiones que les atañen (Cooperativa de trabajo y consumo "La Carpincha" en Formosa, Organización agropecuaria "Suncho Pozo" en Santiago del Estero, Cooperativa de aborígenes "Maipú" en Chaco).

La experiencia en INCUPO va demostrando que para su población meta y en las actuales circunstancias, los grupos con componentes económico-laborales serían potencialmente más aptos para contribuir con su acción a un cambio más profundo y de mayor envergadura. Lo dicho no deja de tener en cuenta otro elemento sustancial de una estructura social: las relaciones de poder. Operativamente el trabajo de INCUPO ha ce hincapié en la promoción de grupos autogestionarios, de modo tal que sean los propios grupos quienes adopten las formas organizativas y vayan decidiendo sobre las estrategias de acción de acuerdo a sus propias necesidades e intereses. Esto supone que los mismos grupos tendrán la capacidad de optar por una u otra forma de acceso a la concepción de un modelo de desarrollo que los incluyera expresamente, puesto que sin una voluntad política no es posible una reorientación del estilo de desarrollo vigente en nuestro país.

INCUPO es conciente de esta necesidad, pero también es conciente de la imposibilidad de formular modelos teóricos de participación e imponerlos a los grupos. Por otra parte, la coyuntura sociopolítica nacional es tan impredecible que no da lugar a una genuina planificación de largo plazo.

///14.-

Sin embargo, entiende que el camino para una mayor participación en las decisiones pasa por el fortalecimiento de distintos tipos de organizaciones de base, por la paulatina creación de una red de relaciones entre dichas organizaciones que podría adoptar diferentes formas.

Objetivos del programa de capacitación agropecuaria y organización campesina:

Suponiendo los objetivos direccionales y operativos de INCUPO, pasaremos a enunciar los objetivos generales y las metas específicas de este programa.

Los objetivos generales son:

- Contribuir al logro de un incremento en la cantidad y calidad de la producción agropecuaria existente.
- Promover la incorporación de nuevas líneas de producción agropecuaria, adecuadas al medio ambiente, características y necesidades de los destinatarios.
- Descubrir e implementar canales adecuados de comercialización de la producción.
- Promover la adaptación e incorporación de tecnología apropiada al medio ambiente, características y necesidades de los destinatarios.
- Favorecer la adopción de prácticas de autoabastecimiento.
- Promover un aprovechamiento más racional de la mano de obra familiar disponible.
- Promover y/o consolidar grupos u organizaciones campesinas, a fin de que alcancen una madurez en la autogestión, un nivel de vida digno y la posibilidad de influir en las estructuras de poder locales, regionales y nacional.

Las metas a alcanzar en el período 1980-1982 son las siguientes:

- Profundizar el diagnóstico de 30 comunidades.
- Elaborar estudios sobre uso de tierras y alternativas de acceso para la población meta.
- Imaginar nuevas formas legales de organización comunitaria que se adecúen a las características de los destinatarios. Verificar las posibilidades de institucionalización legal.
- Releva y transferir tecnologías apropiadas.
- Asistir técnicamente y con capacitación permanente a 20 grupos u organizaciones que desarrollen proyectos de producción agropecuaria.
- Generar y acompañar el proceso de por lo menos 30 grupos u organizaciones comunitarias que evolucionen hacia la consecución de objetivos económico-laborales.

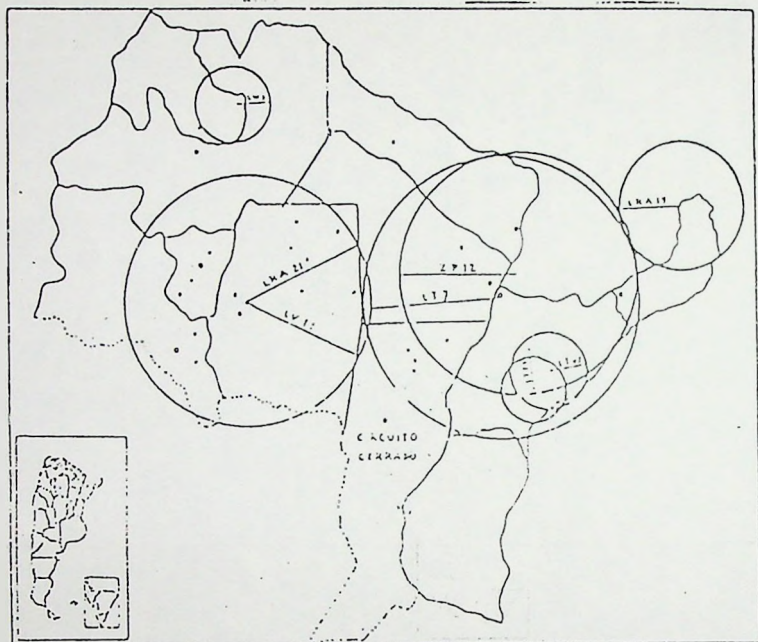
///15.-

- Producir y difundir 250 mensajes radiales de 5 minutos cada uno.
- Producir y distribuir 8 cartillas de 30 páginas promedio.
- Producir un mensaje específico del programa por cada edición del periódico "Acción".
- Producir y distribuir 2 audiovisuales.
- Realizar 50 jornadas de extensión en terreno, destinadas a productores minifundistas.
- Realizar jornadas de capacitación en terreno, destinadas al voluntariado para apoyo específico.
- Implementar en los currículum de los cursos de promotores y animadores comunitarios, aspectos referidos al programa.
- Realizar un curso de "capacitación para la vida del campo" para 45 personas de ambos sexos, de 40 días de duración en el Centro de Capacitación.
- Realizar un curso de capacitación para aborígenes "La tierra es vida" sobre producción, autoabastecimiento y aprovechamiento de recursos.
- Realizar 10 jornadas anuales de capacitación metodológica con agro-técnicos voluntarios.
- Realizar 10 jornadas anuales de capacitación metodológica con grupos locales de apoyo a pequeños proyectos de desarrollo.

Localización o zonas cubiertas por el programa:

Mensajes radiales:

En el mapa que se reproduce a continuación se señala la cobertura radial de los mensajes del programa de "capacitación agropecuaria y organización campesina".

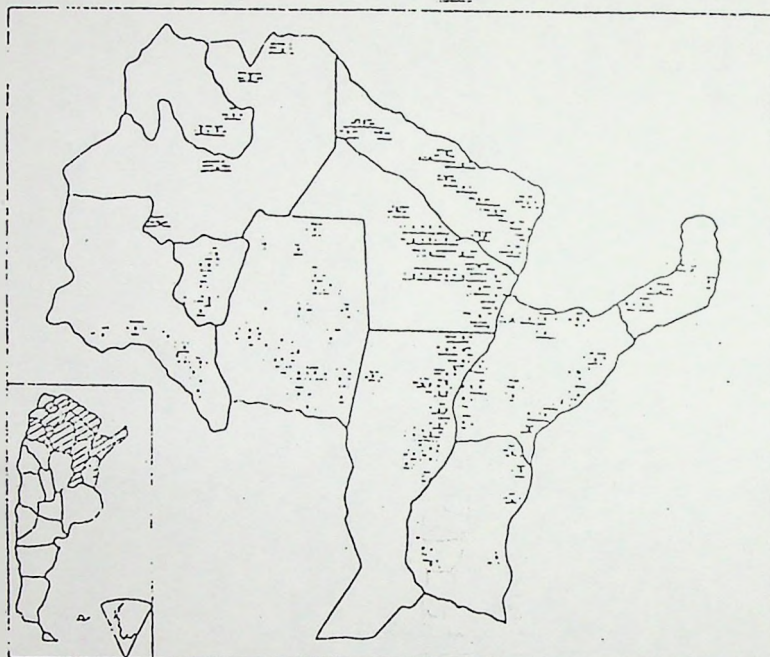


Características de las emisoras:

- LV 11 Emisora Santiago del Estero - 890 KHZ - 337,1 m. - 25/5 KW - A.C. 190 Km.
- LRA 21 Radio Nacional Santiago del Estero - 1130 KHZ - 265,5 m. - 25/5 KW - A.C. 190 Km.
- LRA 19 Radio Nacional Iguazú (Misiones) 1030 KHZ - 291,3 m. - 25/3 KW - A.C. 120 Km.
- LT 25 Radio Guaraní - Curuzú Cuatiá (Corrientes) 1520 KHZ - 197,4 m. - 0,25 KW - A.C. 54 Km.
- LT 42 Radio Iberá - Mercedes (Corrientes) 1490 KHZ - 201,3 m. - 1/0,5 KW - A.C. 82 Km.
- LW 5 Libertador San Martín (Jujuy) 1530 KHZ - 196,1 m. - 1 KW - A.C. 70 Km.
- ZP 12 Carlos Antonio López - Pilar (Paraguay) 10.000 Watts - A.C. 190 Km.
- LT 7 Radio Prov. de Corrientes - 900 KHZ - 333,3 m. - 25/2,5 KW - A.C. 240 Km.
- Círculo Cerrado San Cristóbal (Santa Fe).

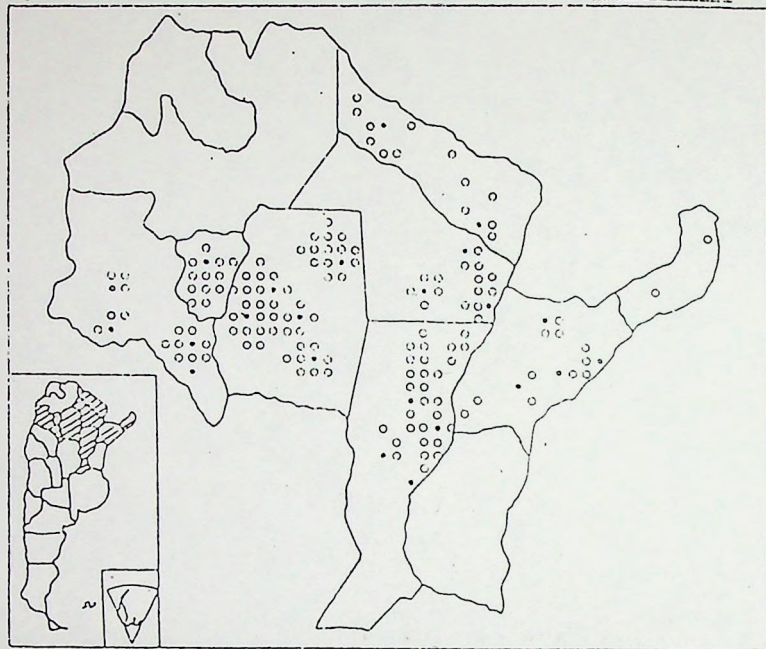
Mensajes gráficos:

En el siguiente mapa se señalan las zonas en las que se distribuye el material gráfico con los mensajes específicos del programa.



Animación en terreno y asistencia técnica específica:

En el mapa están señaladas las zonas o comunidades atendidas interpersonalmente.



- Comunidad asiento del Promotor
- Comunidades atendidas desde •

Los ejes temáticos:

A partir de la evaluación de entrada surgen los ejes temáticos para los mensajes del programa:

1. Producción de algodón, maíz y maní.
2. Tierras: disponibilidad y manejo.
3. Huerta.
4. Cría de cerdos, aves, cabras y vacas lecheras.
5. Elaboración y conservación de alimentos.
6. Administración de la producción familiar y comunitaria.
7. Equipamiento y técnicas.
8. Organización.

El primer tema se selecciona en base a las posibilidades reales de producción de la población meta y de la zona cubierta: el algodón constituye un cultivo intensivo tradicional en una amplia región; el maíz tiene el triple propósito de aprovechamiento directo en alimentación, insumo para animales y venta en mercado, igual que el maní.

El tema huerta tiende básicamente al autoconsumo, meta básica para el aumento de ingresos reales y del nivel de vida y cierta independencia respecto de las contingencias de los ingresos por venta de productos en el mercado.

La cría de animales pretende diversificar la producción con el doble propósito del autoconsumo y la comercialización. La elaboración y conservación de alimentos completa el círculo de consumo y diversificación alimentaria. Este último tema es asumido también por otro de los programas de INCUPO, educación para la salud.

Administración de la producción y equipamiento y técnica responden al resto de los objetivos enunciados para el programa.

El tema organización es objetivo de toda la actividad de INCUPO, tal como se expresó al tratar de los objetivos y estrategias institucionales. El programa de producción agropecuaria por tanto, asume los aspectos más específicos e inter actúa con el resto del trabajo que, como ya se dijo, es indivisible.

La implementación del programa:

Los ejes temáticos enunciados en el punto anterior se articulan e implementan curricularmente en los mensajes radiales, las cartillas, el periódico Acción, los audiovisuales, los cursos, la promoción en terreno y la asistencia técnica. A continuación, una breve descripción de las actividades mencionadas:

El programa radial "Surcos de mi tierra":

Son 250 emisiones anuales de 5 minutos cada una, irradiadas de lunes a viernes durante todo el año. Desarrollan un mensaje unitario pero a su vez engarzado a una secuencia modular semanal.

Los formatos incluyen diálogos, consultas con los técnicos, monólogos, dramatizaciones y reportajes. Mediante el reportaje el campesino transmite sus inquietudes, sus preguntas, su propia experiencia acerca de distintas formas de producción, de aprovechamiento del producto, prácticas de laboreo, tecnologías utilizadas y formas de organización para la cooperación. Los diálogos y dramatizaciones tienen como protagonistas a la familia campesina relacionada con su entorno y otras familias. Las opiniones técnicas, a la vez que difunden innovación tecnológica, apoyan las prácticas usuales que han demostrado su adecuación a la cultura, conocimientos, necesidades y entorno ecológico de los campesinos.

Como se señaló, los ejes temáticos surgieron del diagnóstico de entrada pero se van actualizando y reorientando en base a los aportes de la retroalimentación.

En anexo se incluye un guión de uno de los mensajes radiales.

"Surcos de mi tierra" es apoyado, a su vez, por contenidos de otros mensajes: "Juntos Podemos", "Entre Nosotros", "Este Norte Nuestro".

Las cartillas:

Hasta el presente se han publicado:

- El algodón y sus plagas.
- Los venenos.
- Huerta Familiar.
- Gallinero familiar.
- Aprovechemos los cítricos.
- Los cultivos.

Para el tema organización comunitaria se utilizan las cartillas:

- Aprendamos a organizarnos.
- Hacia la unión vecinal.
- Cooperación.

En anexo puede consultarse este material, por lo que nos abstenemos de describirlo.

Las cartillas son distribuidas por los equipos de promoción en terreno y asistencia técnica y admiten ser utilizadas como material de audiencia abierta o como apoyos didácticos para cursos en terreno, reuniones técnicas, etc.

El periódico "Acción de INCUPO":

Ya describimos en otra parte al periódico Acción. Las estimaciones, por medición por muestreo, es que cada ejemplar es leído por 5 personas. Además, la gente colecciona los ejemplares que vuelven a ser constantemente releídos.

Como en el caso de las cartillas el periódico es distribuido por los equipos en terreno (aunque hay algunas suscripciones postales) y es utilizado como material de audiencia abierta y como apoyo para cursos, reuniones, jornadas de animación comunitaria, etc.

Más que extendernos en descripciones, remitimos a los ejemplares del periódico que se anexan.

Los cursos:

Las jornadas para campesinos:

Se trata de encuentros con agricultores minifundistas, y especialmente con personas capaces de multiplicar la acción. Nos referimos a técnicos de agronomía de la zona, maestros, animadores de comunidad, voluntarios.

El mínimo equipo capacitador está compuesto por: Un miembro de CECAL (Centro de Capacitación de Líderes) que asume la coordinación de la jornada, y promueve la reflexión acerca de los objetivos operativos de INCUPO (comunicación, organización, educación) y de los objetivos más específicos del ciclo agropecuario. Uno o dos técnicos que exponen y dialogan con los participantes de la jornada acerca de un tema concreto de particular interés para ellos, huerta familiar, cabras, autoabastecimiento, etc.

Se utilizan como material didáctico, cartillas, un audiovisual, periódico Acción. En algunos casos, como efecto de estas jornadas, se ge-

neran acciones concretas tales como introducción de mejoras e innovaciones por parte de los pequeños agricultores; se despierta una actitud de colaboración y apoyo de los técnicos de agronomía con el promotor de INCUPU en la zona, se despiertan inquietudes en los animadores que a su vez las transmiten a los grupos (comisiones vecinales, grupos juveniles, grupos de trabajo, etc.) a que pertenecen; se logra la colaboración de maestros de la zona para implementar huertas escolares.

Cursos de promotores básicos:

Son cursos para jóvenes y adultos de las mismas comunidades que quieren capacitarse como trabajadores sociales en la base. Respecto a los contenidos curriculares referidos específicamente al programa que estamos describiendo, podemos destacar todo lo referente a desarrollo y organización, economía; diagnóstico, programación y evaluación; tecnología apropiada, créditos educativos y promocionales, etc.

Curso de animadores de comunidad:

Son cursos para personas que forman parte de grupos u organizaciones de base. Se les brinda formación básica y metodológica para mejorar su acción comunitaria. Respecto a los contenidos curriculares referidos al programa podemos destacar aquellos referidos al diagnóstico, a la programación y evaluación de los planes de trabajo de sus respectivos grupos.

Curso de capacitación para la vida del campo:

La primera experiencia se llevó a cabo en 1982. Participaron alrededor de 45 personas de ambos sexos, provenientes de las zonas rurales en que INCUPU está trabajando con más profundidad el ciclo agropecuario. El curso se realizó en el CECAL (Centro de Capacitación de Líderes) situado a 15 Km. de Requena. Duró 37 días sin interrupción.

El currículum de este curso ha sido diseñado en gran parte, en consonancia con el ciclo agropecuario. Los contenidos que nos interesan abarcan: producción agrícola para autoabastecimiento y comercialización, huerta familiar, cría y cuidado de animales, conservación de alimentos, construcción de galpones, corrales, gallineros, tecnología apropiada.

Formación de voluntariado en terreno:

Está a cargo del equipo CECAL. Consta básicamente de cursos de uno o dos días en terreno, en los que participan espontáneamente aquellos miembros de la comunidad que lo deseen. En algunos de estos cursos se ha capacitado específicamente acerca del ciclo agropecuario. Se explican los objetivos del ciclo, se trabaja con las cartillas, en definitiva, se trata de motivar a la gente para que colabore con los promotores o técnicos de INCUPO en la implementación del ciclo en sus variadas facetas.

Curso para aborígenes "La tierra es vida":

De características similares al de "Capacitación para la vida del campo".

Promoción en terreno:

Los promotores forman parte del personal rentado de INCUPO. Son jóvenes o adultos de ambos sexos que han demostrado su vocación de servicio en distintas acciones de promoción en sus comunidades, y que fueron recibiendo capacitación específica por parte de INCUPO, destinada a formarlos como trabajadores sociales en la base.

Estos promotores desempeñan el rol de animadores, motivadores, convocan y reúnen a miembros, familias y grupos de las comunidades en torno a actividades de capacitación, educación, salud, familia, religión.

Respecto del ciclo agropecuario, los promotores realizan múltiples acciones en terreno. Entre otras, distribuyen el periódico Acción y las cartillas del ciclo; invitan a distintos miembros de la comunidad para que participen en los distintos cursos de INCUPO; organizan reuniones de capacitación en torno a los temas del ciclo; apoyan y acompañan a aquellas familias campesinas interesadas en poner en práctica alguna de las tantas acciones sugeridas por el ciclo, tales como la huerta familiar, la cría y cuidado de animales, la conservación de alimentos, la incorporación de tecnologías apropiadas, la provisión de semillas, etc.

Los promotores, por tanto, son dinamizadores permanentes de la comunidad en general, y también dedican una especial dedicación de tiempo y esfuerzo a la creación de distintos tipos de grupos, y a su posterior seguimiento y consolidación. Esta especial dedicación también incluye a los grupos con objetivos de producción agropecuaria y autoabastecimiento, que aprovechan en mayor medida los contenidos del ciclo agropecuario.

En otro apartado ya nos hemos referido a este tipo de grupos, y al importante incremento que han tenido en los dos últimos años.

Equipo de asistencia técnica:

Está formado por un coordinador y dos ingenieros agrónomos. Atiende en forma directa o indirecta a nueve grupos de criollos y aborígenes, organizados como cooperativas de trabajo y consumo, como grupos de trabajo, o como comisiones vecinales.

Las funciones son: asesorar a los grupos en la elaboración de planes y proyectos; brindarles asistencia técnica, brindarles capacitación para la organización, transferirles un método de diagnóstico, planificación y evaluación. Además, actúa como capacitador de personas o equipos multiplicadores de la acción.

- La evaluación del programa:

Se parte del concepto que evaluación es el proceso de delimitación, obtención y análisis sistemático de información a efectos de adecuar el conjunto de actividades a los requerimientos y necesidades reales de los destinatarios con el máximo aprovechamiento de los recursos disponibles. La evaluación es pues una actividad constante y no sólo una etapa o actividad dentro de un programa. Abarca fases previas a la misma delimitación de objetivos (evaluación diagnóstica o de entrada), acompaña todo el desarrollo de un programa, aún su culminación para verificar resultados; y forma parte del mismo proceso educativo que retroalimenta, es decir que las mismas actividades evaluativas se deben convertir en situaciones educativas para los sujetos involucrados.

Por último, la evaluación debe plantear la apertura de canales múltiples para el ingreso de la información y su misma programación debe contemplar la posibilidad de ingreso de información por vías no previstas. O sea, planificarse como sistema abierto.

A partir del concepto expresado y teniendo en cuenta lo que resulta posible realizar en la institución con los medios disponibles, se ha planteado el siguiente esquema de evaluación para el programa:

Evaluación diagnóstica

- Diagnóstico de entrada (actividad descripta en el punto 6 de este capítulo).
- Diagnóstico permanente de comunidades.
- Perfiles de participantes de cursos.
- Diagnósticos de grupos u organizaciones comunitarias.
- Diagnósticos provinciales y Regionales.

Evaluación de proceso y productos

- Informes de promoción en terreno.
- Informes de actividades de capacitación en terreno.
- Informes de cursos.
- Informes de actividades de los equipos de asistencia técnica.
- Información de audiencia abierta.
- Correspondencia.
- Fuentes informales de retroalimentación.
- Evaluación externa.

La evaluación diagnóstica:

- Los diagnósticos permanentes de comunidades:

Esta tarea está a cargo de los equipos de promoción en terreno. Consiste en el relevamiento, análisis y devolución a la comunidad, de datos referidos a aspectos geográficos, demográficos, históricos, de vivienda, de salud, educativos, de organización, de producción agropecuaria y comercialización, de recreación y religiosos. Se hace hincapié en la detección de necesidades sentidas y objetivas en las áreas mencionadas. Una vez relevada y hecho un primer análisis de la información, el promotor procura completar el análisis junto con la comunidad, en reuniones convocadas al efecto. Estas reuniones, son en muchas ocasiones, el origen de acciones concretas tendientes a la organización comunitaria y a la paulatina satisfacción de las necesidades detectadas.

Para el relevamiento de la información se utilizan tres instrumentos principales. El primero es una guía de relevamiento de datos básicos de la comunidad, destinado a informantes claves. El segundo es un formulario para hacer una encuesta de hogares, que tiene como unidades de observación a los jefes de hogar. Esta encuesta permite la obtención de una información más precisa que facilite el trabajo del promotor.

El tercero es una serie de juegos que se pueden realizar con grupos pequeños de la comunidad y que permiten obtener valiosa información al observador a la vez que facilitan el diálogo y la reflexión entre los participantes. Estos juegos están aún en la fase de experimentación.

- Perfiles de participantes de cursos de capacitación para la vida del campo y animadores comunitarios.

A través de un instrumento relativamente sencillo se evalúa el perfil sociológico de los participantes y sus expectativas. El análisis de resultados permite adecuar y ajustar los currículum a las características y requerimientos de los participantes. Además, se obtiene valiosa información referida a los grupos comunitarios a los que pertenecen.

- Diagnósticos de grupos u organizaciones comunitarias.

El primer diagnóstico se realizó a principios de 1982, y consistió en el relevamiento de la cantidad, tipo y características de las organizaciones de base con las que trabaja INCUPO en todo el noreste y noroeste de la República Argentina. En julio de 1983 se diseñó y se comenzó a implementar un segundo diagnóstico con las mismas características.

- Diagnósticos provinciales y regionales.

Se está actualizando un relevamiento de estudios diagnósticos de las provincias y regiones donde trabaja INCUPO, a fin de obtener un marco de referencia adecuado para los datos recogidos por los promotores en sus diagnósticos permanentes de comunidades.

La evaluación de proceso y producto:

- Informes de promoción en terreno:

A través de una ficha tipo de registro mensual de actividad por proyecto, los promotores en terreno informan sobre acciones y resultados correspondientes al programa.

- Informes de actividades de capacitación en terreno:

Por medio de una ficha tipo, los capacitadores en terreno informan sobre la actividad, participantes y resultados.

- Informes de cursos:

Que resumen la evaluación curricular de los cursos y se complementan con los informes de perfil de entrada de los participantes.

- Informes de asistencia técnica:

Son informes periódicos realizados por el equipo de asistencia técnica, referidos a las organizaciones comunitarias con las que está vinculado.

- Audiencia abierta:

Se ha confeccionado un instrumento de medición de audiencia abierta que se adjunta. Estamos haciendo una prueba piloto en varias comunidades de dos provincias del Noroeste argentino.

- Correspondencia:

La correspondencia es una fuente de retroalimentación permanente, para el equipo de producción de mensajes.

- Fuentes informales de retroalimentación:

Están constituidas por variadas instancias, no totalmente sistematizadas pero no por ello menos valiosas. Consisten en las estadías en terreno de los productores de mensajes, análisis del material gráfico y los programas radiales por grupos testigos, información aportada por el voluntariado y los agentes de promoción etc.

Propuestas de líneas futuras de evaluación:

A partir de la experiencia recogida y en base a las posibilidades institucionales, se tienen programadas como líneas futuras de evaluación (en algunos casos ya existe una elaboración parcial.):

- El diseño y aplicación de instrumentos para el seguimiento de los egresados de cursos, en especial del curso para la vida del campo y de animadores de comunidad.
- Elaboración de trabajos teóricos a la luz de la práctica cotidiana de INCUPO, especialmente a aquella referida al programa de capacitación agropecuaria y organización campesina. Podemos citar entre los temas abordados y aún sin resultados definitivos a:
 - a) Diagnóstico de las diferentes situaciones de marginalidad en las áreas de acción de INCUPO.
 - b) Estructura y tenencia de la tierra en el noreste y noroeste argentinos.
 - c) Crédito promocional y educativo; tecnología apropiada; formas legales de organización apropiadas para la población meta.
 - d) La concepción y factibilidad de la no violencia activa como medio de presión organizada al servicio de los intereses de los sectores marginales. Todo ello en el marco del conflicto social.
- Se ha puesto en marcha un Censo de lectores del periódico Acción. En la última etapa, los resultados censales permitirán obtener muestras representativas de la audiencia abierta, que permitirán, por ejemplo, realizar investigaciones destinadas a perfeccionar los mensajes emitidos por INCUPO incluyendo los referidos al programa que nos ocupa ahora.

PROGRAMAS POR MULTIMEDIOS DE CAPACITACION AGROPECUARIA Y ORGANIZACION AGROPECUARIA Y ORGANIZACION CAMPESINA PARA EL DESARROLLO DE COMUNIDADES RURALES

Rubén de Dios

INCUPU - Instituto de Cultura Popular

ARGENTINA

La formulación de este programa se inició con una fase de evaluación diagnóstica entre octubre de 1979 y marzo de 1980. En esta etapa se realizaron entrevistas a productores minifundistas, se relevaron datos secundarios y se tomó contacto con instituciones de la región. Además, se incluyeron varias reuniones entre personal técnico de INCUPU, personal de producción de mensajes y campesinos de la zona.

A raíz de esta evaluación diagnóstica, se formularon los objetivos generales y las metas específicas del proyecto, en el marco de los objetivos direccionales y operativos de toda la institución.

En esta síntesis sería imposible transcribir dichos objetivos. Bastemos con decir que se orientan al mejoramiento de la producción agropecuaria, con tecnologías apropiadas, aprovechamiento de la mano de obra familiar, énfasis en las prácticas de autoabastecimiento y búsqueda de canales adecuados de comercialización.

En forma simultánea se trata de promover la creación de grupos u organizaciones campesinas, capaces de alcanzar la autogestión, un nivel de vida digno y los espacios de participación y presión política que les permitan acceder y transformar las estructuras de poder.

Las estrategias de acción son múltiples. Se combinan

- emisiones de programas radiales; confección de cartillas; mensajes en el periódico ACCION (mensuario);
- cursos prolongados en sede para campesinos; cursos en terreno de corta duración; cursos para animadores de comunidad o miembros de grupos u organizaciones, curso para aborígenes,
- un trabajo permanente de promoción en terreno,
- un trabajo de asistencia técnica a cargo de un equipo especializado.

La evaluación de este programa incluye:

* Evaluación diagnóstica:

- Diagnóstico de entrada (ya mencionado)
- Diagnóstico de grupos u organizaciones
- Perfiles de participantes de cursos y entrevistas referidas a sus grupos de pertenencia
- Diagnóstico permanente de comunidades
- Diagnósticos provinciales macroestructurales

* Evaluación de proceso y productos:

- Informes de actividades del equipo de Asistencia Técnica
- Censo de lectores del periódico "ACCION" y posterior investigación de validación de mensajes
- Informes de promoción en terreno
- Seguimiento de egresados de cursos