

Transferencia de experiencias de educación y cambio social*

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XI, núm. 4, 1981, pp. 143-154]

Ernesto Toro B.
CEDEC, Chile

I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo está estructurado en cuatro capítulos. El primero se dedica a establecer un contexto operacional para la tipificación de proyectos de acción social en general. El segundo presenta al Proyecto Aprendizaje en Educación, un esfuerzo por clarificar el papel que se hace jugar a la educación en proyectos definidos como de cambio social y que actualmente se hace en Chile gracias al aporte de la Fundación Inter-Americana (*). En el tercero se entregan, en forma preliminar, algunas lecciones que se perfilan como productos del Proyecto Aprendizaje. Por último, se presentan algunas reflexiones y sugerencias del autor, surgidas de su propio aprendizaje y que buscan aportar elementos metodológicos que faciliten la toma de decisiones acerca de si es apropiado transferir una determinada experiencia de educación y cambio de un contexto a otro que le es similar. Toda sugerencia que pueda merecer este trabajo será agradecida.

II. PROGRAMAS DE ACCIÓN SOCIAL DE METAS AMPLIAS: UN CONTEXTO OPERACIONAL

Como resultado de una creciente toma de conciencia acerca de la importancia y urgencia que adquiere movilizar recursos para solucionar ciertos problemas sociales que afectan a poblaciones bien definidas y distribuidas por todo el mundo, las dos últimas décadas han visto la implantación de innumerables programas de acción que tienden a beneficiar a las víctimas de la desnutrición, del desempleo, del hacinamiento y falta de vivienda, de la segregación y de la falta de oportunidades educacionales, por

* Trabajo elaborado para ser presentado al Taller sobre la Transferencia de Tecnología Educativa Sur-Norte, convocado por el *Council for Educational Research in Latin America*, Austin, Texas, 26-28 de marzo, 1980.

Las opiniones vertidas en este documento, sin embargo, son de la absoluta responsabilidad de su autor y no comprometen a la Fundación.

nombrar sólo algunos de los males de nuestra época.

Estos programas han traído consigo la introducción de nuevas estrategias de acción y de nuevas técnicas útiles para el trabajo social, que se crean con el doble propósito de maximizar la probabilidad de éxito del programa y disminuir sus costos. Desgraciadamente, los esfuerzos desplegados son aún insuficientes, y existen indicios de que algunos problemas se agravan incluso con el tiempo.¹

Por abordar un conjunto de metas a la vez, por lo general clasificables en dominios cualitativamente distintos, estos programas han sido llamados "de metas amplias". En educación, por ejemplo, un programa de metas amplias buscaría no tan sólo alfabetizar, sino que también, de algún modo intencionado, afectar la vida misma de los beneficiarios, aumentando su capacidad para resolver problemas cotidianos. Así, un programa de educación no formal de metas amplias puede ser considerado, en el contexto del ejemplo anterior, como una forma de educación deliberadamente ligada a la resolución de problemas individuales o sociales (Farmer, 1975: 23).

El carácter que más comúnmente asumen los programas de acción social en los Estados Unidos ha sido críticamente analizado por diversos autores, coincidiendo en presentarlos como de metas amplias.² En una revisión de im-

pacto que la investigación social aplicada ha tenido en la política educacional, Cohen y Garet (1975: 17-43) señalan que la mayoría de las intervenciones sociales constituyen programas de metas amplias que tratan de afectar múltiples áreas de la conducta humana y de la organización social. Estos autores asignan tres características dominantes a este tipo de intervenciones. Primero, los problemas sociales para los cuales se definen las intervenciones son amplios, de una magnitud considerable y, podemos agregar, polifacéticos. No es de extrañar, entonces, que los programas que se implantan para solucionarlos reflejan tal amplitud. Esto trae como consecuencia que en los programas las metas, si bien muestran relevancia y validez social, sean definidas vagamente, a veces mostrándose contradictorias entre sí, buscando satisfacer múltiples necesidades.

Una segunda característica de estos programas se refiere a la deficiente aproximación teórica con que se interpreta el problema de interés, lo que va asociado con una falta de evidencia empírica que ayude a su mejor definición, a entender mejor el funcionamiento de la sociedad y a valorar cómo determinadas soluciones puntuales podrían ser una contribución a la eliminación integral del problema. Por lo tanto, con frecuencia se actúa sobre la base de diagnósticos incorrectos, incompletos y parciales, sin que se llegue a cuestionar la vigencia de conceptos, definiciones y supuestos tradicionales, que sirven de cimientos para la construcción de políticas y el lanzamiento de programas de acción.

Por último, si bien para las agencias que implantan y/o ejecutan estos progra-

¹ Por ejemplo, La Belle y Verhine (1975: 164) han hecho notar que, si bien el porcentaje de analfabetos mayores de 15 años en América Latina ha sido reducido de 32.5% a 23.6% en el periodo que va desde 1960 a 1970, el número real de analfabetos —por efectos del crecimiento de la población— se encuentra en aumento en la región.

² Los programas de acción social en general son caracterizados así, por ejemplo, por Carol Weiss (1976), Robert S. Weiss y Martin Rein (1969), y otros. En el caso de programas edu-

cacionales de metas amplias puede verse a Coombs y Ahmed (1974), La Selle y Verhine (1975), Farmer (1975).

mas poner en marcha intervenciones semejantes representa esfuerzos significativos, los cambios que con ellas se logran a nivel del beneficiario son usualmente modestos. La magnitud del cambio es moderada por la acción de instituciones sociales y de sistemas normativos establecidos, que no son alcanzados por los programas de acción social.

En Chile, a la luz de nuestra experiencia personal, estas características tienden a repetirse en muchas de las intervenciones que nos ha correspondido conocer.³ Experiencias más o menos masivas, como la campaña de alfabetización que, siguiendo el método de Paulo Freire, acompañara al proceso de reforma agraria en años pasados, junto a innovaciones curriculares más actuales, constituyen ejemplos de lo que postulamos. En el primer caso, alfabetizar a la manera freireana permitía el doble objetivo de enseñar a leer y escribir a una velocidad diez veces más rápida que la alcanzada por otros métodos, a la vez que conseguir una concientización en el individuo, el cual quedaba mejor equipado como posible actor en procesos de transformación social y política. En el segundo caso, el Proyecto de Educación Matemática del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) ha probado ser eficaz en la enseñanza de la matemática básica y en la modificación de la relación entre educador y educando, junto con mejorar en éste la imagen de sí mismo y la actitud

³ Dos posibles razones son: muchos educadores e investigadores que desarrollan e implementan las intervenciones han recibido formación de post-grado en los Estados Unidos; la mayoría de los programas de acción social son financiados desde fuera del país, debiendo ajustarse su diseño para satisfacer las exigencias formales de las agencias financieras. De todos modos, es indudable que un mismo problema social demanda acciones paliativas similares aquí y allá.

general hacia el estudio. Los proyectos de educación popular del tipo impulsado por el mismo CIDE a través del Proyecto Padres e Hijos, o por el Instituto de Educación Popular en la ciudad de Copiapó, son también perfectamente tipificables como proyectos de acción social de metas amplias, con un énfasis en aquellas de corte educacional.⁴ Pero existe otra importante cantidad de proyectos que persiguen cambios sociales con la ayuda de un componente educativo, sin que el fin último que pretenden lograr sea precisamente educacional, y sobre los cuales se ha estimado conveniente aprender más. Concibiéndose a la educación como un componente importante de promoción o apoyo a iniciativas orientadas a la creación de estructuras, movimientos, relaciones sociales distintas, etc., es decir, al cambio social y al desarrollo, el Proyecto Aprendizaje en Educación busca responder la siguiente pregunta: ¿cuál es el rol que se le asigna a la educación en proyectos de cambio social?

III. EL PROYECTO APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN: EXPLORACIÓN DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL

El Proyecto Aprendizaje surgió en 1978 como un intento de diversas instituciones⁵ destinado a acumular un conoci-

⁴ Estimamos que no es el caso detallar estos proyectos en esta oportunidad. Basta decir que, aparte de objetivos típicamente educacionales, existen otros que pretenden elevar el nivel de organización de los grupos beneficiarios, estimular su creatividad y motivar acciones de autoayuda.

⁵ Estas instituciones fueron el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), el Centro de Estudios para el Desarrollo Cooperativo (CEDEC), el Instituto Chileno de Educación Cooperativa (ICECOOP) y la Inter-

miento acerca de lo hecho por ellas y por otras agencias en materias de educación, en particular cuando ésta acompañaba a objetivos de cambio social. Este conocimiento se centraría en torno a preguntas específicas relacionadas con las metodologías educativas empleadas, los resultados y el impacto que se ha logrado con ellas, la forma en que se ejerce la evaluación de estas experiencias, cuál es la difusión que alcanzan y otras relativas a los beneficiarios.

Un equipo interdisciplinario de cuatro personas, en el que confluyeron distintos intereses y capacidades, definió una metodología que permitiera describir casos, comparar el comportamiento de los descriptores considerados y, por último, extraer lecciones del análisis comparativo, para estimular con ellas un proceso de reflexión que condujera a la elaboración de recomendaciones, proposiciones e hipótesis que eventualmente sirvieron para optimizar la forma en que se ejerce la educación con fines de cambio social. La estrategia de investigación asumida se apoya fuertemente en los aportes de la investigación evaluativa.

Mediante sucesivas entrevistas a ejecutivos, operadores y beneficiarios (si son ubicables) de los proyectos en el estudio (algunos ya finalizados) se recopiló una base de datos que permitió la redacción de estudios de caso. Estos son validados mediante consulta con los informantes respectivos. Un grupo de expertos en educación de adultos y de administradores de programas constituye un grupo de referencia al que se le ha convocado para chequeo de la metodología del proyecto y para comunicar

avances y realizar una reflexión conjunta con el equipo investigador.

Para el equipo del proyecto, "aprendizaje" ha llegado a significar: 1) identificar las lecciones que dejan los proyectos analizados; 2) relacionar y correlacionar estas lecciones; y 3) proponer, a la luz de los aportes anteriores, modificaciones que se vean recomendables de introducir para hacer las acciones educativas más conducentes al cambio social. El aprendizaje así concebido es, por tanto, aplicado antes que teórico. Su finalidad fundamental es aportar a la definición y redefinición de políticas de acción y de estrategias de intervención, por parte de las agencias e instituciones que llevan a cabo proyectos que apuntan al cambio social, y por parte de los grupos beneficiarios de la acción de éstas. En cuanto al Proyecto Aprendizaje, busca aportar hipótesis que puedan abrir el campo a futuras investigaciones; es decir, existe en él una clara finalidad académica.

En un comienzo se acordó que entrarían en el estudio experiencias que, siendo financiadas por una misma fuente, la Fundación Inter-Americana, hubiesen propuesto inicialmente implantar, dentro de las acciones, algunas de tipo educativo. Otro criterio que determinó el tamaño final del grupo de proyectos en el estudio fue el hecho de tener interlocutores o informantes disponibles. Se ha trabajado con ocho proyectos, que sumariamente se identifican de la siguiente manera:

1. CAMPOCOOP: desarrollo de una estructura de servicios contables y administrativos, para mejorar el funcionamiento de 123 cooperativas campesinas. El componente educacional consistía en considerar la nor-

American Foundation (IAF), quien financiaría las operaciones. CEDEC ha operado como el centro administrador del proyecto.

- malización contable como instancia de capacitación en la acción.
2. CCT: siendo ésta una organización de representación de los trabajadores del sector autogestionado (empresas de trabajadores), el proyecto buscaría desarrollar la participación de los trabajadores en varios niveles de toma de decisiones. Debería entregar capacitación en diversas áreas.
 3. LEA: en respuesta a una movilización de la comunidad, esta institución implementaría una escuela bajo la forma de alternancia, la cual entregaría los dos grados no ofrecidos por la escuela existente, permitiendo a los jóvenes de la comunidad completar su educación básica. Tratándose de una zona rural, la alternancia significa atender en quincenas alternas un periodo lectivo en la escuela y otro de trabajo agrícola en la casa. Mediante estos últimos se buscaría influir en los padres, comunicándoles prácticas agrícolas modernas a través del contacto con sus hijos estudiantes.
 4. CEDEC: implementaría talleres de Desarrollo Organizacional en empresas autogestionadas. Las enseñanzas que éstos dejaran serían difundidas a otras empresas para así compartir el aprendizaje acumulado. Con este fin realizaría seminarios, elaboraría folletos y manuales.
 5. CEDECO: con el fin de mantener a líderes de organizaciones femeninas de base, organizaría talleres de tejido artesanal bajo la forma de una Cooperativa. Capacitaría a las beneficiarias para el progresivo traspaso de la organización productiva y comercializadora de los tejidos entregados.
 6. IEP: fomentaría la organización de pobladores de escasos recursos en torno a actividades de autoayuda. Por la organización se alcanzaría formación y toma de conciencia en los beneficiarios. (Nota: se ha tenido acceso sólo parcial para no entorpecer autoevaluación EP).
 7. EL CORAZON: pretende desarrollar un modelo de organización y producción agrícola en forma cooperativa que sea reproducible. Desarrollaría la capacidad empresarial mediante seminarios, capacitación directa y asesoría técnica integrada. (Nota: no cuenta con financiamiento IAF; se incluyó para tener un caso más).
 8. INPRU: apunta a la formación de dirigentes campesinos. Mediante internados periódicos y un programa estructurado de cursos, capacitaría y daría formación humana a campesinos que podrían asumir funciones de dirigentes en sus comunidades y lugares de trabajo.
- Estos ocho proyectos han sido descritos en función de:
- el contexto en que se desarrolla la experiencia
 - las metas y objetivos que se plantean, generales y educacionales
 - las características de los beneficiarios
 - las características del personal
 - el modo de operación y sistema de entrega
 - programación y recursos
 - recompensas ofrecidas al beneficiario
 - efectos e impactos
 - difusión y vinculación con otras instituciones.
- El Proyecto Aprendizaje se encuentra en la actualidad en plena fase de síntesis y conclusiones, pudiéndose adelantar algunas lecciones preliminares en forma tentativa y sujetas a chequeo con el grupo de referencia y con las fuentes de información.

IV. ALGUNAS LECCIONES PRELIMINARES

Sin que sean el fruto madurado de un proceso todavía en marcha, es posible entrar a compartir algunas lecciones preliminares, esperando que ello contribuya a estimular la reflexión en torno a su potencial de generalización. Corriendo el riesgo de caer en descripciones un tanto fofas de estas lecciones, preferimos usar un lenguaje conservador para referirnos a ellas. Además, puede que se juzguen demasiado herméticas, pues se presentarán sin hacer referencia directa a casos concretos. Hacerlo excedería la intención y la longitud deseable en este informe.

1. Se ha encontrado que los proyectos conciben "lo educativo" de dos maneras alternativas. En algunos, el componente educativo se estructura formalmente, por lo general considerando cursos de capacitación y seminarios de formación. En otros, el conjunto de actividades, es decir, la globalidad del proyecto, recibe el calificativo de "educativo", "fomentador del aprendizaje", "capacitador *in situ*".

Correlaciona con lo anterior el grado de precisión con que se definen las metas educativas. Es claro que mientras más estructurado y particularizado sea el componente educativo, más precisamente se definen las metas educacionales.

2. En dos casos el componente educativo no ha funcionado. En uno de ellos la causa pareciera ser endógena, es decir, generada por la operación misma del proyecto. Simplemente se le habría dado mayor importancia al cumplimiento de las metas no educacionales (normalización contable de cooperativas para cumplir con

la ley), sacrificando lo educativo del proyecto (los contadores contratados *ad-hoc* transferirían conocimientos y adiestrarían a los beneficiarios en manejo contable, lo que no ocurrió como estaba previsto).

En el otro caso, descartando el posible efecto de una implantación incompleta, aquellos beneficiarios que sí fueron alcanzados por una actividad educativa organizada (capacitación y formación en materias autogestionarias), no encontraron un ambiente que fuera receptivo a la expresión de las nuevas conductas adquiridas por ellos (el sistema de empresas autogestionadas carecía, en el momento, de una definición mínima y de una proyección histórica mínima).

3. En relación con la forma en que se evalúan las actividades educativas de los proyectos analizados, puede decirse que su evaluación no parece ser una actividad suficientemente privilegiada en muchos proyectos. Si bien los casos muestran que se parte de diagnósticos generales relativamente acertados, no es frecuente encontrar en los proyectos estudiados un mecanismo específico que ejecute actividades evaluativas planificadas. A veces, las reuniones de operadores con los beneficiarios suplen la función de evaluación, es decir, constituyen instancias de revisión y retroalimentación para el proyecto. La evaluación que generalmente se realiza es "blanda", careciendo de adecuada rigurosidad científica.

Sólo uno de los proyectos contrata servicios de evaluación de una agencia externa, estableciéndose en el contrato mismo que deberá trabajarse en conjunto con la agencia ejecutora y con los beneficiarios. Se

expresa allí también que habrá de existir una transferencia de técnicas evaluativas para generar una capacidad de autoevaluación en estos dos niveles. Informes internos a los que el Proyecto Aprendizaje ha tenido acceso dan cuenta que estos objetivos se están alcanzando.

4. Los impactos que logran los proyectos analizados son diversos. Algunos entregan cifras acerca del número de beneficiarios que participaron en las actividades del proyecto, otros muestran que las organizaciones que interesaba mantener vivas han seguido operando. Lo que no queda aún convenientemente claro es si los logros alcanzados por los proyectos se traducen en un verdadero cambio de relaciones sociales.

No cabe duda de que, por ejemplo, tener escuela donde no la había constituye un importante cambio con repercusiones sociales. Es también incuestionable el valor de dotar a personas con herramientas para auto-evaluar sus acciones; o el de poner en manos de un grupo una organización productiva completa, quedando éste —luego de un tiempo prudencial— encargado de su manejo total. Sin embargo, un posible impacto social es más difícil de detectar en aquellos casos donde hay que estimar el impacto a través del comportamiento de los dirigentes capacitados, o bien observando el significado ulterior de la realización de un determinado seminario. Estudios de seguimiento para cada uno de estos casos permitirían redondear el aprendizaje sobre ellos, pero ellos no son una práctica corriente en nuestro medio, si bien son altamente necesarios.

5. Varias lecciones metodológicas importantes han sido aprendidas

por el, grupo. Primero, la gran variabilidad que muestran los ocho proyectos analizados (ya sea en cuanto a sus metas, beneficiarios, niveles de implantación alcanzados, y por sobre todo la forma en que se conciben y ejecutan actividades catalogadas como educativas) lleva al equipo a argumentar lo importante que puede ser para un esfuerzo de aprendizaje revertir la importancia que actualmente se le asigna a la generalización como fin último de la investigación.⁶ A veces puede ser más importante descubrir qué es lo atípico, qué es lo distinto y peculiar en una experiencia. Con este enfoque, el contexto social en que se ha ejecutado la intervención debe ser también sometido a cuidadoso escrutinio, dado que puede cambiar rápidamente, tornando obsoletas soluciones a problemas que parecieran muy adecuadas en un momento. La reflexión acerca de la importancia de lo contextual lleva a considerar cuál es la funcionalidad que muestra cada intervención concreta respecto del *establishment*. El poder establecido (político, social, económico) y un proyecto o programa de acción pueden existir en una relación conflictiva respecto de algunos signos presentes en ambos. Fomentar el cooperativismo y la autogestión en un mundo cada vez más proclive al individualismo es contradictorio, va contra la corriente, desafía al *establishment*. Estar consciente de este posible choque de signos parece de suma importancia para estimar cuál ha sido el impacto alcanzado por un proyecto “disidente”. Por su parte, la educación, frente al *establishment*,

⁶ Sobre este punto véase a Cronbach, Lee J.

puede cumplir un *rol* conciliador o promover el conflicto, puede contribuir a la opresión o a la liberación del individuo, condición por la cual se hace necesario, para el evaluador, especificar las metas con claridad antes de iniciar su tarea.⁷

La diversidad de metas y la vaguedad de su formulación han sido también objeto de reflexión. Aceptando que estas características son inherentes a todo proyecto o programa de acción social, por ser de "metas amplias", se ve necesario para el equipo evaluador tomarlas en cuenta en el momento de definir los instrumentos con que se recopilarán los datos que servirán para establecer la línea-base desde donde se estimen los logros alcanzados. El problema no está en la definición de las metas, sino más bien en la de los tipos de información a recopilar para cubrir la más amplia gama de metas posibles de encontrar enunciadas en un programa o proyecto de acción social.⁸

⁷ Sobre el potencial de éxito de la educación no formal puede verse a La Belle, Thomas J. & Robert E. Verhine.

Acerca del *rol* de la educación según los seguidores de un paradigma de integración, puede revisarse a Durkheim, Emile. *L'Education, sa nature et son role*. París, PUF, 1973; y los trabajos de Parsons, Coombs, Schultz y otros.

Paulo Freire (*Educación para la libertad, sobre la Acción Cultural y Pedagogía del Oprimido*) representa la posición del conflicto.

⁸ Consúltese sobre este punto a Weiss, Robert S. & Martin Rein *The Evaluation of Broad-Aim programs: Difficulties in Experimental Design and an Alternative* (p. 237). También a Alkin, Marvin C. "Evaluation Theory Development", en Carol H. Werss (ed) *Evaluating Action Programs* (pp. 105-117) y a Haller, Emil J. "Cost Analysis for Program Evaluation", en W. J. Popham (ed.) *Evaluation in Education*. Berkeley, Calif. McCutchan, 1974 (pp. 399-450).

Con esta aproximación se podrá responder mejor a las demandas de un público receptor de los resultados informados por el evaluador, que es también diverso en su composición: las agencias financieras, las agencias ejecutoras, los beneficiarios, la comunidad académica, la opinión pública, etcétera.

Públicos distintos interpretarán y valorarán de manera distinta las metas de un proyecto, y lo mismo se aplica respecto de los resultados. El hecho de proporcionar información relevante para cada uno de los públicos interesados adquiere mayor importancia cuando sobre la información aportada se habrán de tomar decisiones en relación al proyecto.

V. APRENDIZAJE EN FUNCIÓN DE LA TRANSFERENCIA DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL

Los párrafos siguientes constituyen una especie de síntesis de los capítulos anteriores, expresando un aprendizaje muy personal del autor.

1. Una materia importante a incluir dentro de un esfuerzo por aprender de nuestros proyectos puede ser la relación entre teorías del cambio social y los supuestos en que se basan las intervenciones educacionales diseñadas para contribuir al logro de ese cambio. En otras palabras, queremos resaltar el valor de analizar de un modo sistemático cuáles son las teorías vigentes en la práctica del cambio social y el grado de congruencia existente entre dichas teorías y las prácticas propiamente educativas que se llevan a cabo como el componente educacional de muchos proyectos de cambio social y de desarrollo. En particular,

interesa observar, desde un punto de vista más académico, cómo nuestras experiencias ayudan a esclarecer la forma en que se manifiesta la relación educación-cambio social. Desde un punto de vista más aplicado, tal observación debiera fundirse con el proceso de generación de información útil para planificadores, administradores y políticos, tarea propia de quien se desenvuelve en el campo de la investigación evaluativa.

Estas proposiciones que formulamos encuentran una base en la medida que se acepte como válida la necesidad de estimular el logro de un nivel mayor de conciencia respecto de dos cuestiones fundamentales a considerar —a nuestro juicio— por todos los que, de una forma u otra, están involucrados en el diseño, ejecución o evaluación de proyectos de cambio o desarrollo.

Una primera instancia donde es importante aumentar nuestro nivel de conciencia es la consideración de que la forma en que se visualiza la realidad social y el cambio social tiende a canalizar y filtrar percepciones y comportamientos individuales y grupales, tanto en aquellos que operan proyectos como en los beneficiarios de éstos.

En segundo término, la experiencia acumulada en acciones para el desarrollo y el cambio en los últimos veinte años nos debe servir como un repertorio de posibles alternativas de acción, desde donde visualizar las potencialidades y limitaciones del cambio educacional mismo, y de su impacto real dentro del cambio más global.

2. Todo cambio planificado implica un compromiso con una cierta visión de la realidad, y la aceptación de ciertos modos de conseguir los fines propuestos. Estos supuestos constituyen las bases desde donde se

seleccionan, en forma consciente o inconsciente, cursos de acción específicos, de modo que ellos preceden a todas las decisiones tácticas. En la medida en que los agentes de cambio no tengan claros estos supuestos básicos y sus implicancias, no podrán explorar eficazmente el más amplio rango de estrategias que maximicen la probabilidad de lograr el cambio deseado. Igualmente, si no son capaces de lograr esa claridad junto con los beneficiarios de los proyectos que impulsan, estarán afectando negativamente una correcta y profunda implantación de los mismos.

Por último, quienes evalúan los cambios deben hacerlo desde una perspectiva que sea congruente con los supuestos y postulados del proyecto, desde donde se han seleccionado aquellos cursos de acción que deben ser evaluados.

3. Tres factores parecen importantes para conseguir esta claridad: la ideología, la cantidad de poder y el grado de compromiso. Por “ideología” se entiende aquí la forma en la que, intelectualmente, se representa la realidad. Corresponde al concepto de cosmovisión, pudiendo entenderse también como el sistema de representaciones que constituye la manera en que se aprehende el mundo, sea a un nivel individual o colectivo.

Por “cantidad de poder” se quiere designar a la resultante de la interacción de una serie de fuerzas que, comprometiendo la viabilidad de todo y cada esfuerzo de cambio, inciden en la capacidad que individuos y grupos tienen para modificar su entorno, de un modo cuantitativo o cualitativo.

El “grado de compromiso”, que se nutre de la percepción de sí y del

mundo y de motivaciones e intereses aun con un grado mínimo de definición, refleja un nivel elemental de conciencia práctica, también manifiesta a escala individual o grupal, capaz de desencadenar acciones que busquen el cambio efectivo mediante la combinación de los otros dos factores anteriores, de acuerdo a ciertos fines estratégicos.

El factor ideológico se manifiesta, por ejemplo, en el análisis de las transacciones entre fines y medios que se han tenido en cuenta en la elaboración de determinadas políticas de acción. Estas transacciones se dan dentro de límites fijados por normas morales, como son la justicia, la igualdad de oportunidades, la solidaridad, etc., y por otras normas de tipo técnico, como son la eficiencia, el ahorro, la reproducción de la experiencia y otras. El nivel de implantación de estas políticas (de su actuación en el escenario social) estará relacionado, a su vez, con la cantidad de poder con que sus ejecutores cuentan en el momento y con la capacidad que tengan para conseguir el poder necesario para trascender el umbral que permita la ejecución de una determinada política. El compromiso, la percepción de intereses y la visualización del rol de cada uno de los actores en el proceso de cambio, influirán en el proceso de toma de decisiones donde

se opte por seguir un cierto curso de acción, seleccionado de un conjunto de alternativas, implicando cada una de ellas distintas transacciones entre normas morales y técnicas.

4. Para el estudio de procesos de desarrollo y cambio social, el conjunto o cada uno de estos factores puede ser objeto válido de dedicación preferencial. Para el evaluador, pueden ser variables moderadoras importantes de consideración en la explicación de los resultados logrados por los proyectos que le corresponda evaluar.

A continuación se presenta una matriz que puede ser de utilidad para extraer lecciones (aprendizajes) acerca de cuál ha sido la contribución real de la educación en proyectos o intervenciones amplias definidas en favor del cambio social, en particular del rol moderador ejercido por cada uno de los tres factores que señaláramos como posible de ayudarnos a conseguir más claridad en torno a la relación educación-cambio social. Esta clarificación debería constituir, a nuestro juicio, un requisito a satisfacer en forma previa a la transferencia de experiencias educativas. Finalmente, consideremos que estrategias educacionales similares pueden comportarse equívocamente, como resultado de ser llevadas a cabo en contextos donde las variables "ideología", "poder" y "compromiso" se comportan en forma divergente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COOMBS, Philip H. & Manzoor Ahmed
1974 *Attacking Rural Poverty. How Non-formal Education can Help*. Baltimore, John Hopkins University Press.
- CRONBACH, Lee J.
"Scientific Psychology", *American Psychologist*, vol. 30, no. 2.

- FARMER, James A. Jr.
1975 "Evaluation of Broad-Aimed Education Programs", *Program Evaluation*. New York, World Education.
- LA BELLE, Thomas J. & Robert E. Verhine
1975 "Non-formal Education and Occupational Stratification: Implications for Latin

- America", *Harvard Educational Review*, val. 45, no. 2, WEISS, Carol H. (ed.)
- 1976 *Evaluating Action Programs: Readings in Social Action and Education*. Boston, Allyn and Bacon, Seventh Printing.
- 1976 "Evaluating Educational and Social Action Programs: A Treeful of Owls", *Evaluating Action Programs*, op. cit.
- WEISS, Robert S. & Martin Rein
- 1976 "The Evaluation of Broad-Aim Programs: Difficulties in Experimental Design and an Alternative", en Carol H. Weiss (ed.), *Evaluating Action Programs*; op. cit.

*Variables críticas para decidir
transferencia de proyectos*

Dimensiones
de la experiencia
potencialmente
transferible

Ideología
Transacciones
entre fines y
medios, normas
morales
y técnicas

Poder
Balance entre
fuerzas
favorables

Compromiso
Correlación entre
conciencia,
práctica
y capacidad de
acción

Criterios presentes
en la selección
de la estrategia
educacional.

Grado de
implantación
alcanzado.

Resultados
obtenidos
– esperados
– inesperados

Etcétera.

LIBROS RECIBIDOS

La presente sección da cabida a los libros que diversas editoriales e instituciones remiten a nuestra redacción. Eventualmente seleccionaremos algunas de las obras recibidas para hacer sobre ellas una recensión amplia. Gustosamente ofrecemos este servicio a las casas e instituciones editoras de libros y revistas sobre educación o temas afines.

EDITORIAL NUEVA IMAGEN

- Bertin, Giovanni M.
1981 *Educación y alienación*. México, Editorial Nueva Imagen (245 págs.)
- Brocoli, Angelo
1980 *Marxismo y educación*. México, Editorial Nueva Imagen.

- Guevara Niebla, Gilberto (compilador)
1981 *La crisis de la educación superior en México*. México, Editorial Nueva Imagen.
- Kaplan, David y Robert A. Manners
1979 *Introducción crítica a la teoría antropológica*. México, Editorial Nueva Imagen.
- Labarca, Guillermo
1979 *Para una teoría de la acumulación capitalista en América Latina*. México, Editorial Nueva Imagen.
- Swan, Martin
1978 *El marxismo y las ciencias sociales*. México, Editorial Nueva Imagen.

EL COLEGIO DE MICHOACÁN

- De la Peña, Guillermo
1980 *El aula y la férula*. Michoacán, el Colegio de Michoacán.