PSYKHE Revista de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Nº1 - Septiembre de 1992.

SECCION REALIDAD CHILENA-LATINOAMERICANA

TENDENCIAS DE LA INVESTIGACION EDUCACIONAL EN AMERICA LATINA

Autores: Consuelo Undurraga Infante [1]
Cristóbal Marín Correa [2]

Resumen

Este texto busca proporcionar una visión general de las principales tendencias en la investigación educativa en América Latina durante los últimos treinta años. Se ha dividido en dos partes. En la primera parte, se intenta dar cuenta de los cambios producidos a nivel de la investigación sobre educación formal y de algunas de las teorías socioeducativas adoptadas por ésta. En la segunda, se esbozan algunos elementos de la evolución de la investigación en educación no formal, que a partir de los años sesenta ha alcanzado particular relevancia en la región. Se cierra con una conclusión común para ambas partes.

Abstract

The purpose of this text is to give a general view on the main tendencies in educational investigation during the last thirty years in Latin America. It's been divided into two parts. The aim of the first one is to explain the changes occurred at the level of formal educational research. The second outlines some elements from the evolution in research of non formal (popular) education. A single conclusion is given at the end for the both parts.

It is stated, in the first part, that three stages have followed in taking account of socio educational facts giving place to different points of view in investigation. The text mentions briefly the main theorical courses these points of view were influenced by and the most prominent authors from the area and from the northern countries. At first -50 and 60 decades- emerges a current investigating about the part played by education in socio educational development, specially in relation with the shape of human resources. In the second place appeared a course that mastered the field during the seventies, interested in the analysis of the educational system as a reproductive of social order. In the third stage -the eighties- there's no hegemony of a point of view, but a diversity that judges education with less criticism and more variety than in the previous stage. Inside these points of view, we see the turning up for the first time of perspectives trying to overcome the divorce of structural and systematic matters as well as those linked to the practice of the actors involved in the educational process. It is suggested, at last, the possibility that a new frame comes on and holds together different points of view whose starting point would be given by recent contributions from CEPAL-UNESCO.

In the second part it is explained what does popular education means. A sistematization of the stages in its investigation is given and some of the challenges towards research are stated. It is assumed that five stages have occurred. The first covers the 60 and 70 decades and is characterized by the lack of institutional environment in research, an ideological sense in some perspectives and the decisive influence from Freire. The second may be placed at the beginning of the 80's when a first account and linking of experiences in popular education is made. The third stage shows the systematic application and recovery of collected experiences. The fourth, in the end of the 80's deepens the primary description on pedagogic action started in the previous stage. In the fifth stage, interest is focused in three facts: inspecting the kinds of knowledge generated and skills involved; search for the ways towards an appropriate (replicabilidad) and mass diffusion of the experiences and analyze the would be contributions to the formal educational system, mainly in what is related to education of the poor. In the end, two challenges are put in evidence: to deepen the knowledge of educational practices and to investigate more on the basis of disciplines which have been missing such as psychology and pedagogy.

1 Profesora en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Subdirectora Académica e investigadora del CIDE.
2 Investigador del CIDE.

I. LOS CAMBIOS EN LA INVESTIGACION SOBRE LA EDUCACION FORMAL.

Dos hechos cruzan los cambios producidos en la investigación sobre el sistema educativo formal en América Latina. El primero es que la evolución de la investigación se ha producido en conexión con la expansión educativa, y ésta se ha dado en el contexto del debate sobre el subdesarrollo (García-Huidobro, 1990). El otro se refiere a que la investigación, ha estado estrechamente relacionada con la evolución de las teorías socioeducativas producidas en los países industrializados, particularmente Estados Unidos y Francia y en menor medida Inglaterra y Alemania (Tedesco, 1985; Gajardo, 1986; García, G., 1987).

La investigación educacional se intensifica y comienza su primera fase de institucionalización a fines de los años 50 y comienzos de los sesenta. A partir de ese período es posible afirmar que se suceden y entrelazan 3 «momentos» de lectura de la realidad socio-educacional, que dan lugar a diversos enfoques de investigación. El primero está ligado a las llamadas teorías desarrollistas; el segundo se relaciona fundamentalmente a los llamados enfoques «críticos-reproductivistas»; y el tercero se vincula con una eclosión de enfoques diversos y un ecleticismo en el uso de éstos.

INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL, RECURSOS HUMANOS Y DESARROLLO.

La llamada «teoría del desarrollo» surge hacia fines de los años 50 principalmente a partir del pensamiento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y asociada al proceso de modernización y de industrialización sustitutiva. Esta teoría es un intento por considerar, junto con lo económico, los factores sociales, políticos y valóricos de la situación de subdesarrollo. Se busca transitar de una sociedad calificada como tradicional a una sociedad moderna, para lo cual se requiere un ajuste de la estructura social y una reformulación valórica, que permitan una mayor industrialización y productividad y estabilidad democrática (García-Huidobro, 1990).

En este contexto, la educación pasa a convertirse en un elemento clave para construir una sociedad modernizada. Aparece como una inversión rentable cuyos frutos serían, por una parte, recursos humanos capaces de producir el desarrollo y, por otra, ciudadanos responsables para una democracia estable. Además acortaría las diferencias socioeconómicas, permitiendo una mayor movilidad social (García-Huidobro, 1990).

Así, el gran problema de la investigación educacional en esta década fue reflexionar sobre el tipo de rol que podía jugar la educación en el desarrollo, especialmente en lo que se refiere a su aporte a la formación de recursos humanos (Brunner, 1984).

Las corrientes teóricas que inspiraron esta visión, y que orientaron gran parte de la investigación realizada, fueron fundamentalmente tres perspectivas que tuvieron un papel hegemónico en el campo internacional: el funcionalismo (especialmente la obra de Parsons), la teoría del capital humano y el empirismo metodológico (García G., 1987; García-Huidobro, 1990; Brunner, 1984).[1]

El funcionalismo ponía énfasis en la integración social por la vía de valores compartidos y consideraba a la educación «como un medio que contribuye al estado de equilibrio (consenso) que debe haber en las sociedades democráticas» (García G., 1987: 55). En su versión latinoamericana enfatizaba la importancia de la educación para cambiar actitudes y valores tradicionales por actitudes modernas en la óptica de la superación del subdesarrollo (García-Huidobro, 1990).

La corriente del «capital humano», asociada principalmente a los economistas norteamericanos T. Schulz y G. Becker, planteaba que la educación, entendida como inversión en recursos humanos, contribuiría a aumentar la productividad de los individuos y por tanto, a generar un desarrollo económico y social sostenido, al proporcionar la base técnica del tipo de fuerza de trabajo necesaria para éste. Su mensaje era que el proceso de adquisición de habilidades y conocimientos a través de la educación, no debía sólo ser mirado como una forma de consumo, sino más bien como una inversión productiva. Le daba, así, un énfasis especial a la función técnica de la educación y al uso eficaz de los recursos humanos (Karabel & Hasley, 1977; Blaug, 1968). En América Latina se expande por mediación de organizaciones y fundaciones internacionales (como el Banco Mundial) con la idea de procurar la mejor utilización de recursos económicos escasos.

---

1 Fue -como dijimos- la CEPAL quien proveyó una combinación original de esas corrientes, aunándolas más que en un paradigma científico, en un marco político-teórico para la acción pública y para la producción de conocimientos (Brunner, 1985).

Por último, el empirismo metodológico, representado principalmente por los trabajos de Duncan, Coleman, Jencks y Boudon, ve la educación como un medio para contribuir a la igualdad de oportunidades, y examina especialmente las relaciones entre educación y movilidad social (García G., 1987). La mayoría de los análisis hechos tomaron forma de estudios empíricos, usualmente cuantitativos, acerca del rol de la educación en reducir o mantener estructuras de desigualdad (Karabel & Hasley,1977).

Estas corrientes se presentaban generalmente asociadas y tenían una serie de elementos comunes, que fueron de gran importancia en la investigación latinoamericana: la metodología es considerada neutra; se cree posible predecir racionalmente los cambios deseables; se ve la educación de los individuos como necesaria pues les ayuda a cumplir mejor sus roles sociales (funcionalismo) y los hace más productivos (capital humano); y además hace a la sociedad más igualitaria (García-Huidobro, 1990).

En este marco surge un tipo de investigación ligada al planeamiento (el llamado «planeamiento de la educación»), que se percibe como el instrumento privilegiado para lograr un crecimiento educativo más eficiente. Esta investigación se centra en diagnósticos relacionados con la expansión y eficiencia del sistema educativo y los temas que más le interesan se relacionan con acceso y permanencia de distintos grupos sociales a la escuela; la disponibilidad y la formación de docentes; la planificación de recursos humanos y el financiamiento de la educación (García-Huidobro, 1990).[1] Se pensaba que la investigación proveería la información necesaria para la aplicación de reformas educativas que harían el sistema educacional más eficaz. De hecho en los distintos países de la región se llevan a cabo grandes reformas y se genera un fuerte crecimiento de los sistemas educacionales.

Es este también el momento de la implantación de la investigación educacional como preocupación y práctica a nivel de los Ministerios de Educación, que serán los principales agentes de la investigación educacional en ese período. También de la fundación o mejoramiento de los centros de documentación y de la formación en los países del norte de recursos humanos para la investigación.

1 Clave para el apoyo a esta perspectiva fue la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social, celebrada en Santiago de Chile en 1962. A su vez en 1967 la Reunión de Presidentes de América reafirma esta importancia.

EDUCACION Y REPRODUCCION DEL ORDEN SOCIAL.

Hacia fines de los sesenta el «optimismo desarrollista» comienza a manifestar sus limitaciones al ser contrastado con la realidad latinoamericana. A pesar de los esfuerzos no se había producido un orden social más estable e igualitario. Se abandona, salvo en ciertas instancias oficiales, el paradigma desarrollista, perdiéndose una aproximación relativamente unificada al fenómeno educacional. Aparece una diversidad de enfoques en su mayoría denunciatorios, por lo que se ha hablado del paso de una investigación orientada técnicamente a una investigación de orientación crítica (Gajardo, 1986).

Surge un sentimiento de crisis de la educación que se manifiesta en dos hechos: se consideraba que el tipo de calificación impartida por la educación no respondía a los requerimientos sociales y del mercado laboral, por lo tanto el aporte de la educación al proceso económico y social se percibía como modesto; y por otra parte, se genera un proceso de devaluación de las credenciales educativas que conduce a que las expectativas de movilidad asociadas a la educación no sean satisfechas (García-Huidobro, 1990).

A fines de los años sesenta emerge una nueva teoría que intenta dar cuenta de una manera más precisa del subdesarrollo de Latinoamérica, la llamada teoría de la dependencia. Esta fue el intento teórico endógeno más significativo que tuvo lugar en América Latina, pero su alcance fue mucho menor en el plano educativo cultural que en el plano socioeconómico, inspirando pocos trabajos sobre educación.[2]

En este contexto, por otra parte, son recibidas las teorías socio-educativas denominadas genéricamente como «teorías críticas» o «crítico-reproductivistas», que tienen su origen en sociedades capitalistas avanzadas. La teoría educativa se orienta ahora por un conjunto de proposiciones que -de una u otra manera- ponen el acento en el carácter reproductor de las acciones pedagógicas, en especial las que tienen lugar en la educación formal. El sistema educativo pasó así de ser considerado la garantía del cambio social a ser considerado la garantía de la reproducción del orden social (Tedesco, 1983).

2 Los más representativos son los de Tomás Vasconi. Por ejemplo Cambio social y Educación o Subdesarrollo y Educación.

Son diferentes versiones las que se elaboran en el marco de esta perspectiva. En América Latina son recibidas principalmente dos de estas versiones, especialmente los autores inscritos en el marxismo: la reflexión crítica francesa y las llamadas «teorías del conflicto» norteamericanas.

De la vertiente francesa, el autor de mayor impacto fue Pierre Bourdieu (especialmente su libro junto a Passeron: La Reproducción). Ellos intentan esclarecer la naturaleza de la reproducción de las clases y las desigualdades sociales a través de la educación. Su recepción en América Latina ha sido bastante esquemática, con un predominio unilateral del concepto de reproducción y con un silenciamiento de otros importantes aspectos de esta teoría (García-Huidobro, 1990). También fueron muy influyentes Baudelot y Establet con su obra La escuela capitalista en Francia, donde enfatizan la dimensión reproductiva de la escuela en relación a la división de las clases sociales y las relaciones de producción (García G., 1987). Finalmente, aunque desde una perspectiva algo más radical, jugó un papel relevante Louis Althusser con su texto «Ideología y aparatos ideológicos del Estado».

Del campo norteamericano, entre los autores de mayor presencia estuvieron S. Bowles y H. Gintis (1972; 1976), quienes, al igual que Baudelot y Establet, estudian las relaciones entre el sistema escolar y el sistema productivo con la ayuda de investigaciones empíricas, siendo muy críticos de las teorías funcionalistas, por su exageración del rol de la tecnología y la subestimación de la importancia del conflicto y la ideología.

Además tienen una influencia importante algunas teorías producidas en la región como las de I. Illich con su denuncia de la escuela como institución alienante y represiva y sus proposiciones de desescolarizar la sociedad y las de Freire con su educación liberadora. Aunque esta última -como veremos- consigue un real impacto en la educación no-formal.

También los organismos internacionales como la UNESCO son una importante fuente de producción y orientación teórica, que adoptan algunas de las teorías críticas moderándolas. Estos organismos realizan una investigación ligada a las necesidades políticas y educativas regionales con orientaciones nuevas y flexibles comparadas con las de la etapa «desarrollista». Representativo desde esta tendencia es uno de los proyectos más importantes de los setenta Educación y Desarrollo en América Latina de UNESCO/CEPAL y PNUD, coordinado por el uruguayo Germán Rama.

Por cierto, se mantuvo una investigación ligada a orientaciones «empiristas» y de planificación, especialmente en los organismos vinculados a los Ministerios de Educación.

Paradojalmente la llamada «fase reproductivista» fue fructífera en lo concerniente al desarrollo de la investigación educacional y su institucionalización. En la década del 70 hubo un crecimiento sustancial tanto en la capacidad de investigación educativa como en su diversificación (Schiefelbein y García-Huidobro, 1980). La investigación se expande desde los Ministerios de Educación hacia los medios académicos y universitarios. Incluso en varios países aumenta significativamente la creación de Centros Académicos Independientes, de los cuales un importante número tienen como temática central lo educacional y son los que mayor caudal de investigaciones aportan durante la década. También los Organismos Internacionales intensifican su producción.

Se crea en 1972 a partir del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) la red y fondo documental REDUC (Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación) que desde octubre de 1972 a diciembre de 1980 procesa más de 1900 documentos. En 1982 eran producidos anualmente entre 100 y 150 documentos de investigación de calidad. Las revistas de distribución Latinoamericana crecen de 7 en los sesenta a 40 en los setenta (Schiefelbein, 1982). También se multiplican las reuniones de investigación de carácter regional e internacional.

Sin embargo, en lo que respecta a reformas educativas este período estuvo marcado por un pesimismo en relación al sistema escolar. Las constataciones relativas a la inercia y burocratización del sistema educativo llevaron a las orientaciones reformistas a buscar transformaciones fuera del sistema formal como veremos en la segunda parte de este texto.

NUEVOS PROBLEMAS EN LA AGENDA EDUCACIONAL: CALIDAD, PERTINENCIA Y EQUIDAD.

A fines de los setenta se comienza a tomar distancia respecto de las «teorías críticas» debido a un cierto agotamiento de su potencial analítico y por su poca capacidad de acción transformadora.

Son varias las críticas hechas al reproductivismo (Tedesco, 1983 y 1985; García-Huidobro, 1990). Entre otras, que no logra explicar adecuadamente el conflicto y la pugna social existente alrededor de la distribución educativa; tampoco explica la notable expansión cuantitativa y las grandes transformaciones estructurales. Finalmente las evidencias indican que la dominación ideológica en América Latina se hace más bien por la exclusión de la escuela que por la inclusión a ésta.

Se produce una eclosión de enfoques que intentan superar una disociación muy arraigada en la investigación entre la mirada a la educación como fenómeno social y como objeto de políticas sociales y la mirada a ésta como fenómeno individual y actividad de aprendizaje. De hecho la investigación había tendido a concentrarse en el ámbito de las relaciones macro-estructurales de la educación y la sociedad o en problemas estrictamente pedagógicos sin referencia a su inserción social e institucional (P. Cariola, 1991).

Se comienzan a difundir con cierto retraso a autores que ofrecen categorías más aptas para ligar aspectos estructurales y macro-sociales con los procesos de la práctica escolar. El más representativo de ellos es el sociólogo británico Basil Bernstein, quien, desde una perspectiva multidisciplinaria, intenta desentrañar cómo los códigos (sociolinguísticos y educativos) se generan, reproducen y cambian como resultado de los rasgos macro-institucionales de la sociedad, y como se generan, reproducen y cambian en los niveles más específicos de interacción tanto en la familia como en la escuela.

También se realizan investigaciones orientadas por enfoques etnográficos que ponen atención a lo que las instituciones, hechos y costumbres del mundo significan a aquellos que pertenecen a él. Estas investigaciones proporcionan el punto de partida para una valoración de los actores sociales involucrados en el proceso educativo.

Un autor que también tiene cierta influencia es Gramsci, cuyo pensamiento ha permitido avances relacionados, entre otros, con la superación del mecanicismo, con las vinculaciones entre proceso educativo y proceso político y con la valoración de la escuela desde los sectores populares (García-Huidobro, 1990).

A fines de los ochenta -como indica García-Huidobro- «La visión de la escuela es más matizada: ni es el instrumento capaz de sacar a la sociedad del retraso y a los sectores populares de su pobreza; ni es un aparato implacable de reproducción de una sociedad dividida y de inculcación de una ideología dominante» (García-Huidobro,1990: 13).

Se puede constatar el surgimiento de orientaciones que intentan penetrar en la «caja negra» de la escuela y que buscan «en su funcionamiento cotidiano, en las relaciones sociales a que da lugar, en su cultura, en las formas de enseñar, en la relevancia (o irrelevancia) de los curricula, los mecanismos específicos que dañan su calidad y son discriminadores y expulsores respecto a los sectores populares» (García-Huidobro, 1990: 13).

La pregunta que orienta buena parte de las investigaciones es cómo lograr que el acceso a la escuela asegure la apropiación del conocimiento y de los códigos culturales básicos para vivir en sociedades crecientemente complejas. El foco de atención desde el sistema educacional y la sociedad no es ya principalmente el acceso al sistema ni la organización institucional, sino las comunicaciones que constituyen el núcleo de su quehacer cultural.

Desde esta perspectiva, el problema de la calidad, la pertinencia y la equidad de la educación ofrecida aparecen como los problemas claves a enfrentar y para los cuales la investigación educativa debiera encontrar vías de solución.[1]

Sin embargo, a pesar de estas tendencias permanece un cierto encierro de la investigación educacional en el ámbito educativo, sin abrirse a temas que interpelan fuertemente a la educación, como los medios de comunicación, el desarrollo científico y tecnológico y el desarrollo económico (P. Cariola, 1991).

---

1 Por cierto, con la heterogeneidad de América Latina no es del todo correcto hacer este tipo de generalizaciones. De hecho aún hay países con bajas tasas de cobertura educativa en básica y media y con otros problemas de «primera generación», (ver L. Cariola et al., 1991). Al respecto cabe citar el diagnóstico que hace CEPAL/UNESCO: «La expansión educativa de América Latina durante el período de post-guerra ha sido sostenida: la tasa de analfabetismo absoluto en la región se redujo drásticamente, la tasa de escolarización primaria casi se duplicó y está cerca de alcanzar una cobertura total en la mayoría de los países, y el acceso a la educación secundaria y superior se amplió hacia nuevas capas de la población. Sin embargo, el perfil educativo de la región sigue mostrando graves deficiencias. El nivel educacional promedio es apenas de 6 años de estudio y casi la mitad de la fuerza de trabajo latinoamericana no ha completado la educación primaria». (CEPAL/UNESCO, 1991: 43). También se constatan problemas serios relativos a la baja calidad de los procesos educativos (ibid).

Desde otro ámbito, es necesario considerar el surgimiento, más o menos a comienzos de los ochenta, del neoliberalismo que se constituye como un marco desde el cual importantes sectores mirarán la educación. Sin embargo esta corriente, más que investigación educativa, ha implementado políticas referidas a la administración educacional, en la búsqueda de descentralizar y privatizar los sistemas educativos. Esta tendencia se ha inspirado fundamentalmente en una propuesta de Milton Friedman formulada en la década del 50.

Por último, es interesante notar la emergencia a comienzos de los noventa de un marco que podría aunar algunos de los intentos de investigación de la década del ochenta. Este surge desde la CEPAL como una estrategia para un desarrollo productivo con equidad social, que pone como eje la educación y el conocimiento (CEPAL, 1990). Continúa con un esfuerzo conjunto de CEPAL y UNESCO para profundizar precisamente en las dimensiones relativas a la educación y el conocimiento involucradas en esta estrategia (CEPAL/UNESCO, 1991). en síntesis, esta propuesta postula que la única vía posible de desarrollo para América Latina, a partir de nuestra actual inserción «abierta» en el mercado internacional, se relaciona con una transformación productiva con equidad orientada según el principio de «competitividad auténtica», es decir, la que deriva de la incorporación del progreso tecnológico. Así, esta vía descansa en la agresión de valor intelectual a los bienes y servicios exportados, lo cual requiere de una elevación sostenida del nivel de calificación de la población.

En este contexto las demandas a la educación se ponen en un primer plano. Ahora bien, no sólo desde esta perspectiva la educación ha vuelto a ser considerada como un hecho clave, sino también se la ve como la principal vía para lograr la integración moral y cognitiva de grandes sectores marginados por la dinámica de los procesos de modernización en que nuestra sociedad se encuentra. Por otra parte, en un contexto de reciente salida de regímenes autoritarios se recupera también su dimensión valórica y su rol en la construcción de un orden democrático y una cultura común.

II. LA INVESTIGACION EN EDUCACION NO FORMAL.

Incompleto quedaría este panorama si no hiciéramos mención de las experiencias de educación no formal que han tenido gran relevancia a partir de los años 60. En esta segunda parte nos referiremos a ellas teniendo como foco su relación con la investigación educativa. En primer término, daremos una definición operacional de estas experiencias, para luego establecer algunas etapas en el desarrollo de la investigación que se ha realizado al respecto.

LA NOCION DE EDUCACION POPULAR (E.P.).

En general cuando hablamos de Educación Popular nos estamos refiriendo a un conjunto de experiencias educativas no formales dirigidas a adultos de sectores populares y que pueden caracterizarse por dos elementos: El primero se relaciona con una forma de trabajo pedagógico, centrada en un modelo participativo y de grupo que otorga importancia a la expresión de los educandos. El segundo elemento se refiere al discurso pedagógico, dirigido hacia «el darse cuenta» (la toma de conciencia) de los participantes y hacia valores como la organización y la participación.

De esta manera se puede decir que en las experiencias de Educación Popular, se construye una relación pedagógica dirigida a facilitar el diálogo entre el educador y el participante, valorando particularmente la experiencia y promoviendo los cambios necesarios para que el sujeto actúe en vistas a encontrar soluciones a sus problemas cotidianos.

De un modo más concreto, en estas experiencias se postula una mejor utilización de los recursos disponibles en el medio popular, a través de la formación y del desarrollo de espacios que permitan a estos grupos tener una mayor identidad y una mayor presencia en la sociedad que los margina.

Como indica García-Huidobro (1989) la Educación Popular está orientada por tres intenciones: persigue el cambio social, se preocupa de un conjunto de acciones destinadas a mejorar inmediatamente la calidad de vida de los educandos; y utiliza la capacitación de los participantes como el eslabón que permite alcanzar los objetivos anteriores.

El sentido educativo de estas actividades está esencialmente relacionado con los espacios de interacción que se crean, en los cuales se reproducen o se transforman conocimientos. Así, estos proyectos constituyen estrategias de intervención que proponen respuestas técnicas a los problemas, y que por otra parte, organizan espacios de intercambio y de comunicación entre los diferentes actores que en ellas participan. Así la Educación Popular aparece como una estrategia posible para luchar contra la pobreza y la marginalidad social.

En las experiencias de Educación Popular se distinguen esencialmente dos tipos de actores: los educadores, formadores o «agentes externos» y los educandos «beneficiarios» o participantes. Los agentes externos están movidos esencialmente por el deseo de mejorar las condiciones de vida y la participación social de los llamados beneficiarios. Los participantes o «beneficiarios» esencialmente por la solución de problemas de sobrevivencia y de integración social (Martinic, 1987).

El tipo de inserción institucional donde se han llevado a cabo estas experiencias es también de gran variedad. Mientras ciertas experiencias se desarrollan gracias a la iniciativa de algunos agentes educativos, otras se expanden bajo el alero de instituciones tan importantes como la Iglesia Católica. Principalmente se han desarrollado al alero de organizaciones privadas, fundamentalmente de organizaciones no gubernamentales (O.N.G.), en el marco de los denominados proyectos de educación y de acción social. Estos proyectos constituyen prácticas de intervención social organizadas institucionalmente que tienen, el objetivo de promover el cambio social y resolver los problemas concretos relacionados con la sobrevivencia de los sectores populares, apuntando hacia el logro de la integración social de sus participantes (Martinic, 1991).

Es interesante destacar la variedad de experiencias en Educación Popular. Esta variedad se refiere tanto a los beneficiarios como a los objetivos mismos de la intervención (apoyo escolar, recreación, capacitación para el trabajo, formación de líderes sociales), referidos esencialmente a la solución de necesidades tales como la alimentación, la salud, la vivienda, el trabajo y la educación.

A modo de ilustración mencionaremos a el programa «Padres e Hijos», que se ha llevado a cabo desde inicio de los años setenta en Chile en el marco de la acción del CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de Educación). En esta iniciativa padres y madres de localidades rurales y urbanas, a lo largo del país, se han organizado para tratar de encontrar soluciones a los problemas cotidianos enfrentados en la educación de sus hijos. Para ello, en pequeños grupos y con la ayuda de un educador o de un agente externo, hacen un diagnóstico participativo; elaboran instrumentos pedagógicos y buscan soluciones concretas a los problemas de relaciones de los hijos, salud entre otros (Richards, H., 1985).

EDUCACION POPULAR Y CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO.

El desarrollo de la Educación Popular ha estado directamente relacionado con el desarrollo histórico y político de la sociedad en que se inserta (Gajardo, 1983).

Si bien muchos relacionan el surgimiento de este tipo de experiencias con el auge de los regímenes autoritarios en la región, no nos parece exacta tal asociación. De hecho es posible encontrar iniciativas de este tipo mucho antes.

Sin embargo es en este período en el que sin duda las experiencias de Educación Popular adquieren mayor relieve.

A partir de fines de los años '60 las iniciativas de Educación Popular, han sido espacios de conversación y de organización en los cuales los participantes han aprendido cosas esenciales: vencer el miedo, desarrollar la propia autoestima, y encontrar soluciones a problemas concretos de sobrevivencia (Undurraga et al., 1990).

Por su parte la investigación en Educación Popular ha estado sometida a presiones directamente relacionadas con el contexto socio-político. En un primer período, el momento político caraterizado por los intentos de cambios radicales, influyo en que se hiciera una reflexión altamente ideologizada.

Luego, lo dramático de la situación política, con la irrupción de los regímenes autoritarios, impedía incluso plantearse preguntas investigativas. Más tarde, la desconfianza se instaló entre aquellos vinculados a la práctica y aquellos vinculados a la investigación y la teoría. Los investigadores no eran bienvenidos en las experiencias educativas. En la última década surge una necesidad de interrelación entre los dedicados a la acción y los investigadores, lo que generó posibilidades para un trabajo de investigación más rico. A continuación podemos observar con más detalle algunas etapas en esta relación que incluso hoy sigue siendo tensa.

ETAPAS DE LA INVESTIGACION EN EDUCACION NO FORMAL.

1. La primera va desde fines de los años '60 a fines de los '70, y se caracterizó por el aislamiento y la falta de institucionalización. Este período está sin duda marcado por los aportes de Paulo Freire, quien con su teoría de la educación liberadora generó una potente reflexión educa-

tiva que llevó a grandes cuestionamientos, así como el surgimiento de múltiples iniciativas que hoy llamaríamos de Educación Popular.

Al respecto, García G. escribe: «La influencia de Freire ha sido muy importante en la región para el desarrollo y la legitimación de formas de conocimientos propias a las necesidades específicas de cada contexto social como aquellas que derivan de la experiencia, tomando en cuenta la «sapiencia» de las poblaciones implicadas. Un ejemplo de esta posición está representado por la «investigación-acción» o «investigación participativa». Entre las características fundamentales de estas perspectivas se encuentra la concepción que consiste en vincular la investigación a la transformación de la realidad y a la importancia dada a la participación de los sujetos («objetos» de investigación) en todo el proceso de la investigación (desde la elaboración del esquema de investigación, pasando por el análisis, hasta llegar a las conclusiones y la exploración de las alternativas)». (García, G., 1987: 131).

2. La segunda etapa ubicable a inicios de los '80, podría llamarse la etapa del reconocimiento. En ciertos medios interesados en la acción popular, se empieza a hacer evidente que en diferentes lugares del país algunos grupos están realizando experiencias similares, tiene las mismas preguntas, producen instrumentos pedagógicos muy parecidos y cometen los mismos errores. Resulta evidente la necesidad de hacer un balance sobre errores. Resulta evidente la necesidad de hacer un balance sobre éstas. En esta perspectiva, una investigación realizada en Chile por CIDE y FLACSO, marca un momento relevante. Se trata del censo de cien experiencias de educación popular y de un primer esbozo de tipología (Delpiano, A. y Sánchez, D. -eds.-, 1984).

   El impacto de esta investigación es grande. Primero tiene un efecto sorpresa. Las O.N.G.S. y los agentes que han participado en numerosas experiencias de educación popular se sorprenden al ver la importancia y la diversidad de las iniciativas que se están realizando. Ello lleva a hacer más clara la preocupación por la articulación de estas experiencias. En este período se desarrolla fuertemente la llamada investigación-acción, que renueva las prácticas investigativas al proponer una relación directa entre lo investigado y el problema educativo, poniendo especial énfasis en la participación de los sujetos involucrados (Brunner, 1984).

3. La tercera etapa podría llamarse de sistematización. Ya no se trata de articular en el terreno las iniciativas de educación, sino de recuperar las enseñanzas (en un sentido amplio) que se empiezan a acumular. La mayoría de las experiencias comienzan a incorporar en su programación una instancia de reflexión sobre su acción y su porvenir. Tiene relación con este punto el que las agencias de financiamiento, empiecen a exigir cierta explicitación de las acciones que se están llevando a cabo y sus resultados.

4. La cuarta etapa, ubicada a finales de los '80, podría llamarse la etapa de la pérdida de la inocencia: no basta saber quién hace qué, ni tener una descripción primaria de las acciones realizadas, surge también la necesidad de mirar de más cerca las condiciones en las que se da el diálogo educativo. Y esta primera mirada conlleva muchas sorpresas, se empiezan a distinguir mejor los actores de este diálogo, y a observar sus roles y funciones (Martinic, 1987).

5. Hoy en día nos encontramos, más bien en una etapa que hemos llamado de la calificación de las habilidades. Se trata de examinar los tipos de conocimientos que están en juego y las habilidades implicadas en las diferentes experiencias. Pero al mismo tiempo, se plantea con mayor fuerza el tema del conocimiento sistematizado. El problema de la replicabilidad y la masificación de las experiencias se vuelve central. Además aparece la posibilidad de relaciones efectivas con el sistema educativo formal y el enriquecimiento de éste, especialmente en lo que respecta a la educación de los niños de sectores populares.

   Los grupos populares tienen conocimientos que les han permitido vivir y sobrevivir durante largos años, pero hoy también se trata de la necesidad de que estos grupos adquieran ciertas habilidades que les permitirán luchar mejor por sus derechos e integrarse mejor a la sociedad. Al mismo tiempo, los aprendizajes acumulados en los períodos anteriores aparecen como viables en el diseño de políticas sociales. Llama la atención, finalmente, la apertura al diálogo con referentes teóricos europeos y americanos. En particular se aprecia la influencia de las teorías cognitivas.

Hemos trazado rápidamente las etapas por las cuales ha pasado la investigación en Educación Popular. A continuación plantearemos rápidamente algunos desafíos que se vislumbran en este campo y que se refieren esencialmente a dos aspectos:

- El primero tiene que ver con la necesidad de continuar develando las prácticas existentes, insistiendo en una perspectiva dinámica. Hasta ahora los estudios realizados han tenido «una mirada de fotógrafo», tratando de rescatar algunos instantes de la acción. Es evidente que hoy en día este enfoque resulta insuficiente.

- El segundo se refiere a la necesidad de llevar a cabo investigaciones desde perspectivas psicológicas y pedagógicas. Hasta ahora la mayoría de los trabajos se han desarrollado desde posturas sociológicas o filosóficas, desde perspectivas macro, muchas veces altamente ideologizadas. Esto es explicable si se considera el contexto en que se han dado. Es evidente que este trabajo será sin duda más enriquecedor si se hace con el aporte de las diferentes disciplinas, pero la psicología y la pedagogía deben considerar seriamente esta tarea.

Este desafío es común en América Latina. Así, en un encuentro internacional sobre Educación Popular que se realizó el año pasado en Bolivia, los investigadores presentes declararon: «Una excesiva ideologización no ha permitido abordar la práctica concreta y cotidiana del trabajo pedagógico. La Educación Popular tiene un buen discurso acerca del análisis estructural de la sociedad y para justificar políticamente su acción. Pero, y paradojalmente, no tiene categorías ni interpretación de la misma precisión para analizar su práctica pedagógica, para sistematizar sus experiencias y finalmente para poder comunicar entre los que están involucrados por este tipo de proyectos todo lo que tiene relación con los resultados, los logros y las dificultades de las estrategias metodológicas que se realizan» (Martinic, 1991).

CONCLUSIONES.

1. Un primer hecho que llama la atención es que la evolución de las teorías socioeducativas en los países centrales ha estado relativamente vinculada a la evolución de los problemas reales que enfrentaban las sociedades desde el punto de vista educativo. En América Latina, en cambio, las teorías han evolucionado con un nivel mucho más alto de desvinculación con respecto a la realidad social. Así, marcos conceptuales «importados» de Europa y Estados Unidos, que son expresión de otros contextos y nacen para responder otros problemas, si bien a veces han servido para hacer avanzar la investigación en áreas específicas, han solido también ocultar la realidad de la región. Sin embargo, es posible apreciar que el campo intelectual de la región no ha sido un espacio exclusivamente reproductivo que recibe pasivamente los esquemas de pensamiento del centro. Es cierto que en una considerable mayoría la reproducción ha estado presente, pero han existido al mismo tiempo espacios donde el fenómeno de la recreación y creación ha tenido importancia. Este fenómeno se ha manifestado con mayor profundidad respecto a la reflexión sobre educación no-formal. Un ejemplo ilustrativo es el pensamiento de Paulo Freire que tanto impacto ha tenido en el sistema informal de educación, e incluso en el sistema formal. Freire ha sido traducido a diversos idiomas e incorporado a análisis producidos en países del centro.

2. Otro hecho que cabe hacer notar es que tanto en la investigación referida al sistema formal como la referida a la educación no formal, ha existido una separación entre enfoques macros y micros, con una primacía de los primeros. Es decir, ha predominado una mirada macro estructural y sistémica, por consideraciones más particulares ligadas al nivel micro y al comportamiento de los actores involucrados en el proceso educativo, existiendo poca relación entre ambas perspectivas.

3. Es interesante destacar que la investigación respecto al sistema formal ha recuperado una serie de elementos sistematizados por la investigación en educación no-formal, que han sido utilizados especialmente para mejorar la educación en la escuela popular.

4. Importante nos parece también el fenómeno que se comienza a producir en algunos países de la región en los años 90, relativo a una vinculación entre las políticas públicas y la investigación. En lo que respecta a educación formal las políticas de los años 90, están siendo alimentadas por investigaciones realizadas en la década pasada y otras en curso. Por su parte, la sistematización de experiencias de educa-

ción no formal ha colaborado con el diseño de políticas sociales, en lo que respecta a las dimensiones educativas de éstas.

5. Finalmente, es necesario destacar que a pesar de que la investigación educacional muestra un sustancial crecimiento en la región y parece haber acumulado una significativa cantidad de información acerca tanto de los sistemas educativos como las prácticas pedagógicas, está lejos de conseguir un estatus consolidado. Problemas relativos al financiamiento son uno de los principales obstáculos para un desarrollo continuo y equilibrado de la investigación educacional, que permita la construcción de teorías que expliquen los fenómenos educativos propios de la región.

Bibliografía

Briones, Guillermo (1990). Generación, diseminación y utilización del conocimiento en educación. Doc. de Trabajo, FLACSO, Santiago.

Brunner, J. J. (1984). Algunas consideraciones sobre la investigación educacional en América Latina. Doc. de Trabajo, FLACSO, Santiago.

Cariola, Leonor; Gysling, J. y Marín, C. (1991). Educación en América Latina. Discusión en torno al informe de Desarrollo Humano (PNUD) 1990. CIDE, Santiago.

Cariola, Patricio (1991). Factores del desarrollo institucional de la investigación educacional en América Latina. CIDE, Santiago.

Centro de Estudios Educativos, A.C. México (s/f). «Educación Popular en América Latina. Avance o retroceso».

Comisión para América Latina y el Caribe (CEPAL 1990). Transformación productiva con equidad. CEPAL, Santiago.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL-UNESCO 1991). Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Documento para el seminario CEPAL/UNESCO realizado en Santiago de Chile, diciembre.

Cox, Cristián (1991). Sociedad y conocimiento en los '90: puntos para una agenda sobre curriculum del sistema escolar. FLACSO, Santiago.

Delpiano, A. y Sánchez, D. Eds. (1984). Educación Popular en Chile 100 experiencias. CIDE, FLACSO, Santiago.

Freire, Paulo (1983). Pedagogie des oppremés: Suivi de consccentisation et révilutier, París.

Gajardo, Marcela (s/f). Problemas y tendencias (aportes para un debate). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago, Chile.

Gajardo, Marcela (1985). En torno a la teoría y la práctica de la educación popular. Teoría y práctica de la educación popular OEA-CREFAL-IDRC. Patzcuaro-México.

Gajardo, Marcela (1986). Educational reserarch in Latin America: higlights and trends. FLACSO, Santiago.

García-Huidobro, J. E. (1990). «Investigación educacional en América Latina: algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales». En: García-Huidobro, J. E. y Zúñiga, Luis. ¿Qué pueden esperar los pobres de la educación? CIDE, Santiago.

García-Huidobro, J. E. (1985). Educación de adultos necesidades y políticas puntos para un debate. CIDE, Santiago.

García-Huidobro, J. E. y Martinic, S. (1985). Instituciones privadas y Educación popular: el caso chileno. CIDE, Documento de Trabajo, Santiago.

García-Huidobro, J. E.; Martinic, S. y Ortiz, I. (1989). Educación popular en Chile. CIDE, Santiago.

García Guadilla, Carmen (1987). Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa. Fondo Editorial Tropykos, Caracas.