

Documento de Discusión

LOS DISCURSOS LATINOAMERICANOS
RELATIVOS A EDUCACION Y POBREZA

Juan Eduardo García-Huidobro
Luis Zúñiga
Francisco Tellez

7/1989

LOS DISCURSOS LATINOAMERICANOS
RELATIVOS A EDUCACION Y POBREZA

Juan Eduardo García-Huidobro
Luis Zúñiga
Francisco Tellez (*)

Documento de Discusión Nro.7

Santiago, marzo 1989

(*) Este trabajo fue posible gracias a la colaboración y al apoyo financiero de REDUC (Red latinoamericana de información y documentación en educación).

AGRADECIMIENTOS

Esta publicación forma parte del Programa de Investigaciones del CIDE, cuyo desarrollo es posible gracias a los generosos aportes de:

IDRC (International Development Research Center)

SAREC (Swedish Agency for research Co-operation
with Developing Countries)

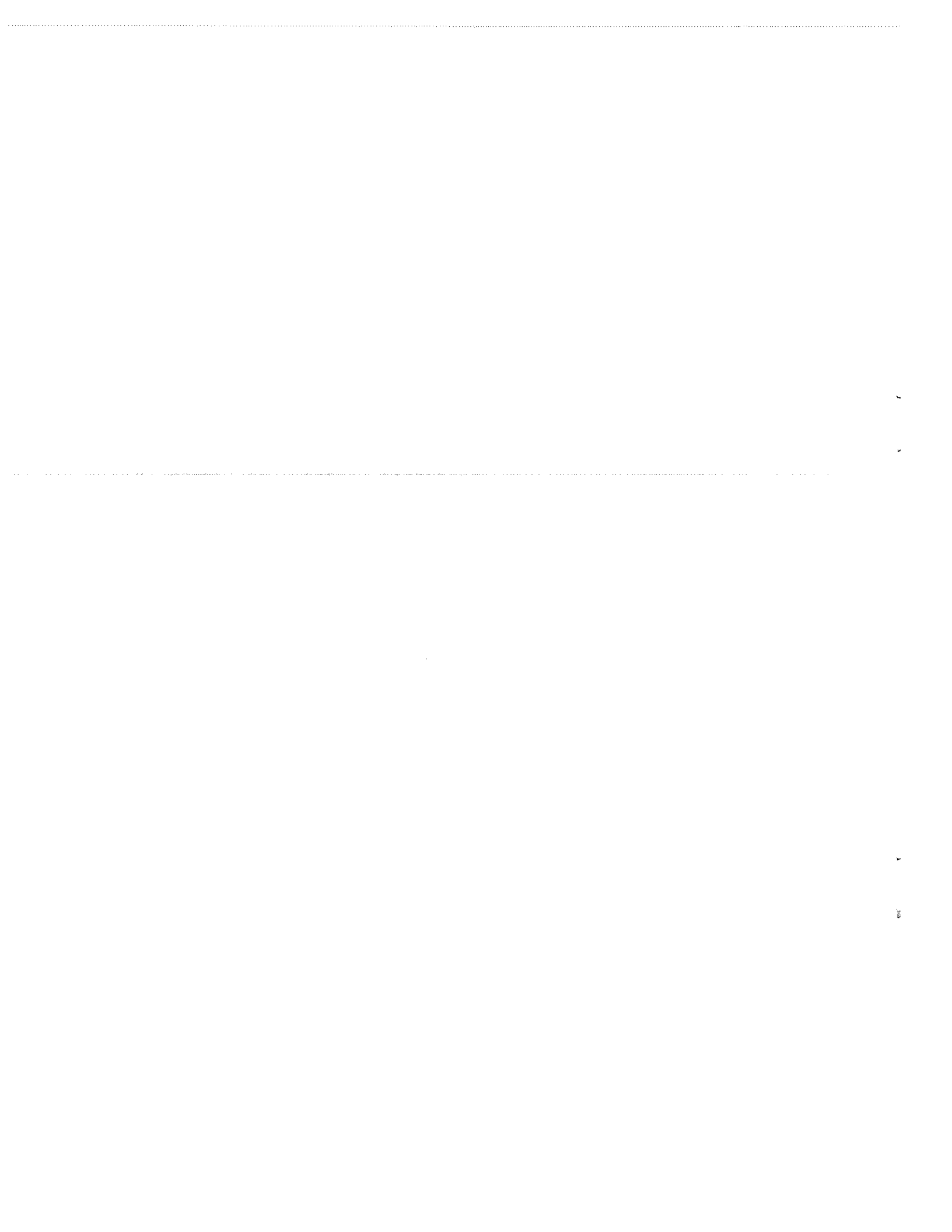
FORD FOUNDATION

Impreso en el Centro de Investigación y Desarrollo
de la Educación (CIDE)

Erasmus Escala 1825, Santiago - Chile.

INDICE

I. DESCRIPCION GENERAL DEL TRABAJO DE BUSQUEDA SOBRE EDUCACION Y POBREZA EN LOS RAES.	2
II. CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO LATINOAMERICANO SOBRE EDUCACION Y POBREZA.	5
A. <u>¿Quiénes hablan sobre el tema en América Latina?</u>	5
B. <u>Educación y pobreza: una preocupación muy presente, pero genérica.</u>	5
C. <u>Temáticas de los discursos sobre educación y pobreza.</u>	9
III. EL ORIGEN INSTITUCIONAL DE LOS DISCURSOS.	13
A. <u>Los organismos internacionales y su discurso.</u>	13
B. <u>Las instituciones nacionales y su discurso.</u>	14
IV. OBSERVACIONES POR TIPOS DE EDUCACION.	20
A. <u>Educación básica</u>	20
B. <u>Educación de adultos y educación no formal:</u>	21
V. AMBITO TEMATICO Y POLITICAS PUBLICAS.	24
VI. A MODO DE CONCLUSION.	26
BIBLIOGRAFIA	28
<u>Anexo No.1:</u> Ejemplos de descriptores utilizados para seleccionar los RAES sobre educación y pobreza.	29
<u>Anexo No.2:</u> El esquema general del código	31
<u>Anexo 3:</u> Cuadros citados en el texto.	32



PRESENTACION

Este texto forma parte de una investigación en la que se ha emprendido una revisión acerca de la forma en que se ha abordado en el pensamiento y en la práctica educativa la relación educación y pobreza (1).

Emprendimos esta revisión ya que constatamos que la relación educación y pobreza es hoy problemática: no se puede seguir sosteniendo sin matices que una mayor intervención educativa se traducirá en bienestar para los pobres y tampoco se puede hacer la afirmación opuesta. Nuestra revisión, por tanto, ha estado atravesada por la pregunta acerca de las características que debe tener la educación para llegar a ser, efectivamente, un aporte en políticas sociales destinadas a superar la pobreza.

En el campo de las relaciones educativas enfrentamos hoy una situación extremadamente crítica que se expresa en un proceso de devaluación de las credenciales educativas y que lleva a relativizar el aporte de la educación al proceso económico y social. Nosotros por nuestra parte leemos esta seria dificultad como el resultado de la forma histórica que la educación ha tomado y planteamos que el que la educación no haya sido socialmente

1) Esta investigación forma parte de un programa de estudios sobre Educación y Pobreza Urbana que cuenta con el apoyo de la Fundación FORD.

eficaz no es algo que pueda considerarse como un atributo inherente a la propia educación, sino tan sólo de la particular manera como la realizamos. En concreto, postulamos que es perfectamente posible avanzar hacia una nueva perspectiva de análisis que interroge el quehacer educativo desde las competencias que genera en orden a mejorar la calidad de la vida de individuos y grupos.

Este esfuerzo de revisión nos ha llevado a examinar las conversaciones más relevantes para estudiar la relación educación pobreza. Entre ellas cabe mencionar las siguientes:

la discusión que parte en los 50 sobre educación y desarrollo; el discurso y la práctica sobre educación popular; la relación entre educación y políticas sociales y, más general, el modo como se ha dado la conversación sobre educación y pobreza en la investigación sobre educación en América Latina.

A lo largo de este trabajo hemos ido redactando un conjunto de documentos de discusión, los que si bien tratan de temas distintos, tienen en común la preocupación por entregar antecedentes para reconceptualizar la forma habitual de pensar el aporte de la educación a la calidad de vida de los sectores pobres. Estos documentos son:

Juan E. García-Huidobro: Discurso pedagógico de las experiencias de educación popular. CIDE, Documento de discusión N.º 11, 1988.

Luis Zúñiga: La educación como componente de la política

social: Pobreza y relevancia de la experiencia educativa.
CIDE, Documento de discusión N.16, 1988.

Juan E.García-Huidobro: Investigación educacional en América Latina: algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales. CIDE, Documento de discusión N.23, 1988.

Juan E.García-Huidobro: La contribucion de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo a la educacion de los pobres. CIDE, Documento de discusión N.4, 1989.

Luis Zuñiga: Fortalecimiento de la sociedad civil y superación de las exclusiones: algunas dimensiones educacionales para las políticas de desarrollo social. CIDE, Documento de discusión N.5, 1989.

Francisco Tellez: Revisión de los estados del arte sobre investigación educacional, bajo la perspectiva de la relación entre educación y pobreza. CIDE, Documento de discusión N.6, 1989.

Juan E.García-Huidobro, Luis Zúñiga y Francisco Tellez: Los discursos latinoamericanos relativos a educación y pobreza. CIDE, Documento de discusión N.7, 1989.

Jim Stormes: Pobreza y educación en la literatura económica creciente: aspectos centrales de la discusión sobre la pobreza en los Estados Unidos. (En prensa).

Santiago, abril de 1989.

I. DESCRIPCION GENERAL DEL TRABAJO DE BUSQUEDA SOBRE EDUCACION Y POBREZA EN LOS RAES.

El objetivo de la revisión fue determinar el lugar que ocupa la relación educación y pobreza en la investigación educacional latinoamericana y examinar algunas características generales de los documentos que la abordan.

Nos acercamos a estos discursos a través de una revisión del fondo documental de REDUC (1). Los pasos seguidos en nuestra búsqueda fueron:

1) Se pidió a REDUC tres listados de resúmenes, correspondientes a tres áreas en las que era de preveer una mayor concentración de documentos sobre educación y pobreza. Estas áreas son: a) Educación básica; b) Educación de adultos; c) Educación y pobreza en general.

Cada área se definió a partir de un conjunto amplio de descriptores seleccionados de los descriptores que se han estado utilizando para codificar los textos que ingresan a Reduc (2). Este procedimiento nos da una razonable garantía de que la gran mayoría de los documentos que se refieren al tema educación y pobreza ingresaron a nuestro listado; más aún, la garantía es casi total en relación a los documentos que se refieren a enseñanza básica y a educación de adultos en sus diversas modalidades (tanto formal, como no formal). El límite del procedimiento se advertirá en el momento de querer saber el peso que tiene la preocupación por la pobreza al interior de otros discursos específicos, por ejemplo: aquel referido a la universidad, o a la educación media...; en estos casos sólo tendremos los documentos que se refieren a esas temáticas y que al mismo tiempo enfatizan la problemática de la educación y pobreza, por lo cual fueron codificados también con los descriptores que seleccionamos bajo ese rubro.

2) La petición hecha a Reduc tuvo como resultado un listado de 912 resúmenes. Cada uno de esos resúmenes fue leído; a partir de esta lectura se decidió si constaba o no constaba el tema de educación y pobreza. Este primer procedimiento nos arrojó ya un primer resultado general que vale la pena retener:

1) De hecho el total de nuestro "corpus" fueron 1800 resúmenes que estaban ingresados al computador en el momento de iniciar este análisis. Ellos corresponden a los resúmenes que han sido publicados en la revista Resúmenes analíticos en educación desde el segundo semestre de 1983 al segundo semestre de 1987, vale decir los RAE No.2810 al 4610.

2) En el Anexo No.1 se presenta, a modo indicativo, los principales descriptores de cada grupo.

* de 152 documentos relativos a enseñanza básica en América Latina hay 71 que se ocupan del problema en relación a las poblaciones pobres.

* de 489 documentos en los que se expresa el discurso latinoamericano sobre educación de adultos, hay 426 que se refieren a la problemática de la educación en relación con la pobreza (3).

3) Aplicado el procedimiento anterior nos quedamos con 585 documentos relativos a educación y pobreza. Esos documentos fueron clasificados con un código de descriptores (4), que los examinaron de acuerdo a las siguientes ópticas:

a) DATOS GENERALES: que identifican al RAE, señalan su ámbito temático general e indican el tipo de información de interés que contiene. También se recoge información general acerca del documento: unidad editora, forma de publicación, etc.

b) CAMPO y MATERIA: se trata de descriptores destinados a ubicar el tema del documento, especificando el nivel y el tipo de educación a la que se refiere y los temas de investigación o innovación que se aborda.

c) METODOLOGIA: se complementa la información anterior mediante la descripción de los métodos o técnicas utilizadas en la investigación o innovación a la que se refiere el documento.

d) EDUCACION - POBREZA: finalmente, se da una mirada más específica al documento a la luz de nuestro interés principal.

4) Pusimos particular atención a "la forma cómo la investigación educacional latinoamericana" ha abordado la relación educación-pobreza. Respecto a ella, distinguimos, tres miradas:

a) Los marcos conceptuales. Dado el carácter muy general de nuestro análisis, en este punto, nos limitamos a determinar el peso relativo que el discurso que provee de conceptos para pensar la relación educación y pobreza posee en el corpus general de documentos y a examinar el carácter más o menos

3) Queda así en evidencia la justeza de la afirmación muy repetida en la literatura de educación de adultos, según la cual una característica de este tipo de educación en América Latina es precisamente su relación con la pobreza. Ver al respecto: Latapí:1984 y García-Huidobro:1985.

4) Este código, sometió cada documento a un conjunto de clasificaciones (preguntas) para obtener respuestas cerradas que pudiesen ser, posteriormente, trabajadas computacionalmente. Ver en el Anexo No.2 el esquema de la lista de descriptores.

específico de los mismos. La hipótesis general que hemos estado manejando ha sido la existencia de un predominio de una forma de pensar la educación que no ha penetrado en la especificidad del hecho educativo para, desde ahí, pensar sus funciones sociales y sus posibles aportes, sino que ha valorado la educación en abstracto (5).

b) Las políticas educativas y los programas educativos orientados a los sectores populares, tanto en el plano del sistema escolar como en el de la educación no-formal. La pregunta acá es por las acciones que se han realizado realmente. Nos interesó ver si la importante producción sobre el tema de la educación y pobreza ha estado principalmente dirigida a denunciar un problema o a proponer soluciones. Dado el método de trabajo elegido no nos era posible responder directamente esta pregunta, pero nos hemos acercado a ella indirectamente poniendo especial atención al carácter más o menos específico de los discursos (documentos) sobre el tema.

Nuestro presupuesto ha sido que la preocupación por la resolución de los problemas se debiera expresar por un discurso específico que se refiere más a situaciones nacionales que a la situación regional, que analiza los problemas distinguiendo cómo se presentan en el ámbito rural o urbano, que se refiere a modalidades especiales de educación (la escuela, los programas no-formales) y no sólo a la educación en general, etc.

Lo anterior, también, puede ser examinado a partir de la mayor o menor cercanía de la acción que presentan los discursos sobre educación y pobreza. Este aspecto puede verse atendiendo a la forma como se habla: énfasis puesto en relatar acciones que se han desarrollado o en hacer propósitos o propuestas de acción; o tomando en cuenta quiénes hablan, para determinar si son aquellos con las mayores posibilidades de llevar adelante acciones.

c) Finalmente nos interesó tener en cuenta el peso que poseen las investigaciones empíricas sobre educación y pobreza en el conjunto de los documentos, ya que parece ser un indicador de la madurez de determinados temas.

5) En otros textos de esta misma investigación hemos abundado sobre esta interpretación. Ver: Zúñiga:1988; García-Huidobro: 1988.

II. CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO LATINOAMERICANO SOBRE EDUCACION Y POBREZA.

Comenzaremos por observar quiénes hablan sobre educación y pobreza, para detenernos enseguida en algunas características generales de esos discursos y observar, finalmente, los temas que se privilegian y los que se silencian.

A. ¿Quiénes hablan sobre el tema en América Latina?

Lo primero que llama la atención es el gran peso que tienen los Organismos Internacionales (OI) en la conversación sobre educación y pobreza en América Latina; casi la mitad de los documentos revisados (el 42.6%) son documentos que proceden de O.I. o que han sido elaborados con su participación.

Entre las instituciones nacionales, las que más se ocupan del tema educación y pobreza son los centros privados (más de dos tercios de los documentos de origen nacional proceden de ellos), seguidos con bastante rezago por los organismos gubernamentales y universitarios, que se reparten el otro tercio de los documentos.

B. Educación y pobreza: una preocupación muy presente, pero genérica.

1. La temática sobre educación y pobreza se introduce con fuerza en la conversación latinoamericana sobre educación a partir de 1983, vale decir en concomitancia con la crisis económica; de hecho el 68.1% de los documentos en referencia se editaron entre 1983-85 (6).

2. Fue posible establecer desde diversas ópticas un primado de discursos de tipo general, por sobre los tratamientos más acotados y específicos sobre el tema. Nos vamos a detener en esta inespecificidad, ya que tratándose de las relaciones educativas esta forma de discurso puede ser bastante limitante, sobretudo en la perspectiva de la oferta de elementos de apoyo, desde la producción académica, hacia el campo del diseño y manejo de políticas y programas de acción. Diversas observaciones apoyan este juicio de inespecificidad, así se advirtió que:

6) Es posible afirmar que el flujo de documentos sobre el tema sigue, ya que los documentos editados entre 1986-88 representan un 20.8% del total, pese a que es posible suponer que muchos documentos de este última período todavía no han podido ser procesados en forma de resúmenes.

a. Hay más documentos sobre la educación en general que sobre modalidades específicas de educación: la escuela y la educación no formal. Las proporciones respectivas son las siguientes: generales el 49.4%, referidos al sistema escolar el 24.3% y a la educación no-formal el 26.3%.

b. Es mayor el número de trabajos referidos a marcos conceptuales para enfrentar el problema, que aquellos que tratan sobre acciones, sobre recomendaciones políticas o sobre la especificación empírica del problema (7). En esta misma línea puede observarse que los documentos que se refieren a experiencias de acción son sólo un quinto del total; en contraposición a este tipo de documentos, predominan los estudios (ya sea empíricos: un 27.4% de los casos, ya sea no-empíricos: el 35.5%).

c. Siendo la pobreza un problema inserto en relaciones sociales específicas, sería de esperar que el discurso sobre ella diese bastante centralidad a las diversas realidades nacionales. Si miramos los resultados de nuestra indagación es lo contrario lo que ocurre: (i) Más del 60% de los documentos se refieren al problema en términos generales, ya sea sin identificar un ámbito geográfico de referencia, ya sea hablando de América Latina como un todo (aproximadamente la mitad de los documentos). (ii) Respecto a los discursos que se refieren a situaciones nacionales específicas, llama la atención que ellos se refieren de modo preferente a los países de mayor desarrollo relativo y muy excepcionalmente a los países con menor desarrollo, en los que la situación de pobreza es más aguda (8).

7) 243 documentos (el 41.5%) corresponde a marcos conceptuales; 180 (el 30.8%) a recomendaciones políticas o informes de acciones y 162 documentos (el 27.7%) a resultados empíricos.

8) Hicimos una clasificación de países en cuatro grupos. Para la agrupación de países de acuerdo a un criterio de desarrollo relativo se elaboró un índice que combina el ingreso medio por persona y la tasa de mortalidad infantil. La operación fundamental apunta a corregir la posición que obtienen los países en virtud del ingreso, restando el nivel de la tasa de mortalidad. Naturalmente ambas variables son combinadas después de haber sido expresadas en términos de valores estandarizados. De esta manera, el nivel de desarrollo relativo se define como:

$$\text{Posición relativa} = \left(\frac{Z_{\text{Ingreso}} - Z_{\text{Mortalidad Inf.}}}{Z_{\text{Ingreso}}} \right) * 100$$

De este modo se generó una ordenación cuyo extremo inferior corresponde a Haití y en cuyo extremo superior se encuentra Trinidad & Tobago. Sobre este continuo se definieron cuatro

d. Otra forma de inespecificidad se observa al examinar los discursos según sea el grupo de personas a los que se destina el servicio educativo. Sólo 70 textos se refieren a grupos determinados de personas. Los grupos que se tuvo en cuenta fueron los siguientes: educación de padres de familia (4 casos); educación de la mujer (9 casos); indígenas (23 casos); jóvenes (32 casos); niños fuera de la escuela (2 casos).

e. Finalmente, es posible advertir una situación semejante a la anterior en relación a la distinción rural-urbano. La gran mayoría de los documentos (442 casos) no hace esta distinción. De los 143 textos en los que se utiliza la distinción, todavía hay algunos (18 casos) que se refieren simultáneamente a las dos situaciones, con lo cual llegamos a que los discursos focalizados a la situación rural o urbano-popular son sólo 125 (de los cuales 75 hablan de la situación rural y 50 de la urbana). La situación particular de la educación relacionada con pueblos indígenas es tema de 23 documentos.

Detengámonos un poco en estos últimos antecedentes. La naturaleza de las respuestas del sistema educativo frente a las especificidades culturales de los grupos pobres y de los concretos problemas que viven, es muy importante para una política educativa que busque ser efectiva respecto al significado que tiene la educación para las personas y las familias de sectores populares. En este dominio las acciones educativas tendrían que hacerse cargo de aspectos tan estructurales como son los patrones de socialización y crianza y las modalidades que adopta la construcción social de la realidad en comunidades indígenas, campesinas o urbano-populares; así como de los procesos que están en la base de las representaciones individuales y colectivas de la naturaleza, la sociedad y del mundo de las relaciones económicas, las que ciertamente difieren en la población rural y en la urbana.

La consideración de aspectos como los mencionados parecen importantes para elevar la calidad del producto que obtienen de

grupos de países:

* Países de extremo deterioro: Haití, Bolivia, Honduras.

* Países de bajo nivel de desarrollo relativo: Perú, El Salvador, Nicaragua, Guyana, República Dominicana.

* Países de mediano desarrollo relativo: Ecuador, Guatemala, Paraguay, Colombia, Jamaica.

* Países de mayor desarrollo relativo: Costa Rica, Brasil, Chile, México, Uruguay, Panamá, Argentina, Venezuela, Trinidad&Tobago.

Los datos utilizados en este cálculo están tomados de la sección de estadísticas del Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia, elaborado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, correspondiente a 1987.

la experiencia escolar los niños y jóvenes pobres. Lo mismo podría decirse de las acciones de educación de adultos o las iniciativas de educación no formal, que pueden vincularse a dominios tales como la producción, la crianza de los hijos, los cuidados primarios de la salud, el fomento de las organizaciones, la vida ciudadana, la incorporación de tecnología, el desarrollo personal, el arte o la generación de bienestar material. La básica segmentación de la formación socio-cultural en un mundo de ciudades y otro campesino, no podría ser soslayada a la hora de pensar en instituciones educativas que sean efectivas y tengan un real significado en las condiciones de vida de las personas y familias del mundo rural. En este plano deben ser resueltas cuestiones, que tienen una solución técnica, vinculadas al cómo garantizar una tarea educativa que, asumiendo las especificidades de los distintos grupos, no sea excluyente. O para decirlo de modo más específico, cómo asegurar que la invocación del respeto por las realidades locales no margine a las personas frente a los dominios del saber que la educación debe asegurar a todos los ciudadanos, ni obstruya el contacto efectivo con los conocimientos y expresiones de la cultura que parecen normales y deseables para vivir en sociedad.

Quienes se preocupen de estos problemas, desde la perspectiva política o del perfeccionamiento institucional, encontrarán que en la región latinoamericana quienes hablan desde la perspectiva académica sobre la dimensión educativa de la pobreza no siempre han abordado el punto haciendo la distinción sobre la condición rural o urbana del marco social de referencia (9).

3. Finalmente, cabe una observación sobre los mecanismos de circulación de estos discursos: ellos se expresan principalmente en documentos editados por los organismos que los producen. Se trata en muchos casos de publicaciones efímeras, impresas a mimeógrafo y con un deficiente nivel de empaste. Sólo el cuarenta por ciento de los documentos se incorpora a circuitos más amplios de circulación, tomando por ejemplo el formato de artículos de revista (16.9%), de libros (10.2%), o de artículos incluidos en libros (13.1%). En la comunicación sobre el tema en la región poseen importancia los talleres, seminarios, encuentros de tipo nacional o internacional (más de un 15% de los documentos da cuenta de este tipo de eventos).

9) Para situar mejor el significado de este tema en la realidad latinoamericana recuérdese que una mayoría de la población rural vive en condiciones de pobreza. En Chile, hace pocos años una estimación que hoy podría parecer algo conservadora señaló que en el país algo más de la mitad de los habitantes de las zonas rurales son pobres desde el punto de vista del ingreso y el consumo (Rodríguez, 1986).

C. Temáticas de los discursos sobre educación y pobreza.

Para abordar la temática de los discursos que nos ocupan distinguimos el "campo" al cual se refiere el discurso y la "materia" que trata. Por "campo" se ha entendido el nivel y el tipo de educación de la que se habla; hemos dejado para la categoría de "materia" la determinación de los temas de investigación o innovación de los documentos. Para subdividir las materias se ha conceptualizado la educación como un proceso de enseñanza-aprendizaje que ordena diferentes acciones y medios en función de determinados resultados. Se trata de un proceso socialmente institucionalizado (escuelas, programas, leyes, instalaciones.), que ocurre en un determinado contexto social, en el que intervienen dos tipos principales de actores: los alumnos y los profesores. Así, fue posible preguntarse en la categoría "campo" sobre el (o los) niveles del sistema escolar tratados por los documentos examinados, así como la presencia o ausencia de modalidades específicas de educación, tales como educación no-formal, educación de adultos, etc. En la categoría "materia" se llegó a cinco grupos de subcategorías: (i) proceso enseñanza aprendizaje, (ii) alumnos, (iii) profesores, (iv) institucionalidad de la educación, (v) educación y sociedad.

1. Modalidades de educación.

a. Es preciso recalcar acá la generalidad de los discursos ya anotada, la que se expresa en el hecho de que alrededor de la mitad de los textos traten de la educación o del sistema educacional en forma genérica.

b. A su vez, de los escritos referidos al sistema escolar, cerca de la mitad se refiere a él como un todo y son más escasos los escritos sobre niveles específicos del sistema. La excepción a la tendencia anterior es la educación básica, a la que se refiere casi el 20% de los documentos. Si bien es comprensible que los discursos sobre educación y pobreza no se ocupen de la educación superior, llama la atención la poca atención que se le presta a educación preescolar, media y especial (9, 2 y 4 casos respectivamente). El caso de la enseñanza media es particularmente grave: sólo 2 documentos se refieren a este nivel del sistema, pese a que se sabe que la educación media y sus características actuales es uno de los cuellos de botella más serios en relación a la juventud pobre, la que está accediendo crecientemente a ella, pero obtiene poco de este esfuerzo (10).

10) Una observación: como tuvimos la sospecha de que el número excesivamente bajo de trabajos sobre educación media podía deberse parcialmente a la forma de selección de los

c. En relación a otras modalidades de educación que es posible pensar como particularmente relevantes para los sectores pobres, se puede hacer las siguientes observaciones:

(1) La educación no-formal ocupa en los discursos sobre educación y pobreza un lugar de privilegio: hay más textos sobre esta modalidad que sobre la escolar.

(2) Otras modalidades recurrentes son: la educación de adultos (el 26.8% de los documentos versa sobre ella); la temática de la alfabetización que posee una presencia significativa (casi un 10% de los textos tratan de ella). Algunos silencios relativos que llaman la atención son los relacionados con la formación técnico-profesional (sólo 11 textos) y con la educación por medios de comunicación (15 casos).

(3) Nos merece una reflexión especial la escasa proporción de trabajos sobre educación y pobreza relacionados con el campo de los medios de comunicación como recurso estratégico para la generación de competencias. Nuestra revisión pudo constatar que menos del 3% de los trabajos tratan de este aspecto.

La poca presencia de los medios de comunicación en el tratamiento de la educación de los pobres, no resulta consistente con el intenso desarrollo de las tecnologías, de los enfoques teóricos en ese campo y de la variedad de soluciones técnicas disponibles hoy en el mercado. Además hoy, el acceso de los sectores populares a la radio y a la televisión es muy amplio; así, por ejemplo, en el caso de Chile este hecho ha puesto en serias dudas la utilidad de los estimadores de pobreza que incorporan la posesión de este tipo de artefacto como signo de riqueza. Desde el punto de vista de un presupuesto nacional, los artefactos y los recursos auxiliares para su utilización en programas sociales podrían representar desembolsos relativamente bajos y lo más probable es que el efecto potenciador de la efectividad de los programas sociales hicieran de tales gastos una inversión rentable.

Con seguridad, la escasa permeabilidad de las instituciones

Raes que estamos analizando; se hizo una búsqueda especial sobre el tema. Se revisó los 1800 Raes de nuestro "corpus" detectando todos aquellos que poseían descriptores relativos a la enseñanza media; posteriormente se examinó si se referían al problema educación y pobreza. Los resultados fueron los siguientes: encontramos 16 trabajos que se refieren simultáneamente a enseñanza media y a la problemática de educación y pobreza, de ellos la mitad se ocupa de educación media técnico profesional.

de la educación hacia la utilización de estos medios tiene que ver con un paradigma del trabajo educativo que impide incluso advertir que vivimos en una cultura en la cual el flujo de información vehiculizada por los medios masivos es verdaderamente clave. Al poner a una actividad, como la educativa, que se articula en torno a la comunicación, al margen del sorprendente desarrollo de los medios de comunicación se está cayendo en una doble renuncia respecto a las posibilidades de acortar las exclusiones que definen la pobreza. Por una parte, se renuncia a utilizar un medio que podría elevar la eficacia de la experiencia educativa, ampliando las posibilidades de escuchar y ver más de aquello que constituye el substrato útil para desempeñarse mejor. Así, por ejemplo, el gran volumen de producción de material educativo hecho por la televisión en todo el mundo no es ni siquiera un dato de la actividad escolar de los niños y jóvenes pobres (11). En segundo lugar, se advierte la renuncia a incluir a los sectores populares en el dominio de las posibilidades creativas y de generación de bienestar que puede ser derivado del manejo de medios de comunicación. Esto último significa excluir a los pobres de la comprensión de los principios de operación de una realidad -la de los medios de comunicación- cuya ubicuidad y penetración en la vida cotidiana está lejos de toda duda.

2. Temáticas abordadas.

Desde el punto de vista de la superación de exclusiones constitutivas de la pobreza, el desarrollo de competencias para actuar con efectividad tienen que ser consideradas como un compromiso de la actividad educativa. Cualquiera sea el dominio de aplicabilidad previsible de los recursos adquiridos a través de la relación educativa (ya se trate de la actividad empresarial, fabril, la movilización de ideas, etc.) debiera considerarse que la calidad y la pertinencia del saber se reconoce en el apoyo que éste otorga para la acción. Al menos en el dominio de la satisfacción de objetivos de bienestar y en la articulación y defensa de intereses de las personas y familias de sectores populares, el esfuerzo educativo vale lo que significa como generador de capacidades para el diseño y ejecución de acciones efectivas.

Esto significa que los tópicos ligados al proceso de enseñanza-aprendizaje y la discusión sobre los actores

11) Esto es particularmente lamentablemente en países, como Chile, que cuentan con buen nivel de producción de material educativo en áreas tan diversas como las matemáticas, la computación para niños o las técnicas para sacar provecho de los mercados. Pensamos, por ejemplo, en la ya larga experiencia de la televisión educativa de la Universidad Católica.

involucrados en las relaciones educativas básicas - al menos, maestros y estudiantes - tendrían que ser un área muy central de reflexión para quienes aspiren a contribuir con propuestas, que permitan hacer mucho más efectivas las relaciones educativas que tienen lugar en el ámbito de la pobreza. Porque, después de todo, la participación en los saberes se realiza como un proceso de comunicación y, como tal, su naturaleza queda definida por las características del proceso de enseñanza-aprendizaje y las operaciones técnicas que consideren normales quienes participan en dicho proceso. Las posibilidades para el desarrollo de competencias están muy ligadas a las condiciones bajo las que se produce el encuentro de maestros y estudiantes. En suma, en la función de producción de educación ocupan un lugar de privilegio las variables referidas a los profesores, a los alumnos y al proceso de comunicación mismo. ¿Cuál ha sido la sensibilidad de los estudios inscritos en el área de la educación y pobreza hacia estos aspectos básicos de la relación educativa?

En relación a las temáticas más específicas abordadas por los discursos sobre educación y pobreza sobresalen las siguientes observaciones:

a. Acá también es fuerte el carácter general de los documentos. Al respecto hay que señalar, en primer lugar, que el centro de gravedad ha estado situado en el ámbito de las relaciones estructurales de la educación y la sociedad. A este foco de atención le sigue el amplio campo de la institucionalidad educativa que es otro tema de tipo general.

b. Por el contrario, las referencias a materias vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a los alumnos y a los maestros, son francamente menores. Los tres temas sumados sólo llegan al 22.8% de los casos. Particularmente serio parece la poca presencia de estudios y trabajos sobre los profesores (solo 15 textos), ya que existe un consenso compartido acerca de la importancia del rol docente para mejorar la calidad de la educación y hay evidencias para afirmar que este rol debería asumir características especiales de cara a los sectores pobres.

III. EL ORIGEN INSTITUCIONAL DE LOS DISCURSOS.

En este párrafo nos vamos a detener brevemente en el origen institucional de los discursos sobre educación y pobreza. En primer lugar vamos a hacer una comparación entre la forma en que hablan del tema los O.I. en contraposición con las organizaciones nacionales. En segundo lugar, nos vamos a detener en estas últimas para comparar las voces de los centros privados, las universidades y las instancias gubernamentales.

A. Los organismos internacionales y su discurso.

Vimos que la voz de los OI tenía un enorme peso en el discurso latinoamericano sobre educación y pobreza. Para examinar más en detalle esta producción vamos a contrastar sus características con las de los discursos que proceden de organizaciones nacionales.

1. Es conveniente comenzar recalcando que la producción de los O.I. acentúa el privilegio a discursos de tipo general sobre el tema que ya encontramos para el conjunto de los documentos sobre educación y pobreza. El 64.3% de su producción está constituida por documentos de carácter general, en contraposición a las instituciones nacionales donde la proporción de documentos sobre modalidades específicas de educación es significativamente mayor. Tenemos así que la doble característica: procedente de OI y ámbito temático general está presente en cerca de un tercio de los documentos sobre educación y pobreza que estamos examinando. Esto es esperable dado el carácter de los OI y, por tanto, el peso de los OI en este tipo de discurso puede ser visto como una explicación del carácter general de los mismos. (Ver en Anexo N.3 el Cuadro N.1) (12).

Es posible enriquecer y matizar esta observación general con otras más particulares:

2. La gran mayoría de los documentos de OI (el 77.2%) no especifican el ámbito geográfico (12.2%) o se refieren a América Latina en general (65.0%). Cuando se refieren a países específicos, su producción sigue la tendencia general y se ocupan más de aquellos con mayor desarrollo relativo que de aquellos de menor desarrollo. Esto puede deberse, entre otros motivos, a la ubicación física de los OI (Por ejemplo, la CEPAL y la OREALC en Santiago; CINTERFOR en Montevideo; el Proyecto DEALC en Buenos Aires).

12) Para no cortar el texto entregamos todos los cuadros en el Anexo N.3.

3. Los OI producen una proporción bastante mayor de estudios sin trabajo en terreno, que las instituciones nacionales, las que producen -en mayor proporción- estudios empíricos. Sin embargo, esta aparente cercanía a la acción de las unidades nacionales se ve corregida por otros antecedentes: los OI difunden más documentos sobre experiencias e innovaciones; además, sus documentos se apoyan en mayor proporción en información estadística que aquellos de las unidades nacionales; finalmente los OI poseen una proporción mayor de documentos relativos a recomendaciones políticas o de acción. (Ver Cuadros 2, 3 y 4).

4. La temática de los documentos corrobora, en parte, la tendencia general enunciada. Así, los OI generan más discursos sobre "educación y sociedad", que las unidades nacionales y muestran una proporción levemente menor en los rubros más específicos: "alumnos", "profesores". También hay más discursos de los organismos internacionales referidos al sistema educativo en general, mientras que las unidades nacionales se ocupan más del sistema escolar y de la escuela básica. (Ver Cuadros 5 y 6).

5. Puede anotarse como excepciones a la tendencia anterior la mayor presencia de los OI en varios temas centrales para la problemática de educación-pobreza. Así, se advierte que la preocupación por la alfabetización y por la educación de adultos ha sido significativamente mayor de parte de los OI que de parte de los organismos nacionales más ocupados, como vimos, de la escuela. Algo semejante se advierte en relación a la formación profesional, la que -si bien en general recibe poca atención- está más presente en los discursos de los OI.

B. Las instituciones nacionales y su discurso.

Las instituciones nacionales fueron clasificadas en gubernamentales, universitarias y centros privados. Como vimos la presencia de estos últimos en la literatura sobre educación y pobreza es netamente mayor que el de las agencias gubernamentales y universitarias. En efecto los 314 documentos de origen nacional se distribuyen de la siguiente manera:

- * 50 de agencias gubernamentales (el 15.9 %)
- * 65 de universidades (el 20.7%) y
- * 199 de centros privados (el 63.4%) (13).

Entre los discursos pertenecientes a instituciones nacionales, se advierte que hay más preocupación por el tema en los

13) Estos "centros privados" suelen ser "organismos no-gubernamentales". Para una descripción de sus características, ver el texto de García-Huidobro (1989) sobre el tema.

países, mientras mayor sea su nivel de desarrollo. Obviamente que esta observación debe ser enmarcada en otra más general: la actividad intelectual e investigativa es proporcional a la riqueza de los países; los países pobres producen, en general, pocos discursos por lo cual tampoco es esperable que estudien su pobreza.

Ahora bien, cuáles son las características más específicas de los discursos de cada uno de estos actores:

1. Los tres tipos de instituciones dan una importancia relativa alta (en todos los casos más del 40% de los documentos) a discursos que se refieren no a su país sino al problema en general o referido a América Latina. (Cuadro 7)

2. Atendiendo al nivel de desarrollo de los países se observa que el peso relativo de los diversos actores va cambiando: en los países de extremo deterioro, los escasos documentos detectados proceden de centros privados, en los países de menor desarrollo hay proporcionalmente más documentos procedentes de agencias gubernamentales, en los países de mediano desarrollo se advierte un peso relativo mayor de las universidades, finalmente en los países de un mayor desarrollo relativo aumenta la proporción de documentos procedentes de centros privados (14).

3. Los centros privados, seguidos por los organismos gubernamentales, muestran mayor preocupación por difundir sus trabajos. Así, se observa que ellos normalmente publican, aunque sea a mimeógrafo, su propios documentos; además difunden en mayor proporción que las otras instituciones en seminarios o encuentros de especialistas. Los organismos universitarios, por su parte, difunden una proporción mayor de sus trabajos como artículos de

14) Atendiendo al número absoluto de documentos la situación es la siguiente: en todos los casos el número absoluto de documentos que proceden de centros privados es más alto, pero se advierte las siguientes diferencias. En los países de menor desarrollo el número de documentos de centros privados es levemente mayor que el de las instituciones gubernamentales, siendo casi inexistentes los documentos procedentes de las universidades; en los países de mediano desarrollo el número de documentos de las universidades alcanza al de los centros privados, mientras que los gubernamentales son menos; en los países de mayor desarrollo el número de documentos universitarios y gubernamentales sumados alcanza a ser sólo la mitad que los de procedencia privada. En todo caso hay que advertir que estas variaciones se dan sobre el telón de fondo descrito antes: mientras más desarrollo relativo muestran los países, más presencia tiene el discurso sobre educación y pobreza. (Cuadro 7).

revistas o de libros.

4. Atendiendo al tipo de documentos se observa que los organismos gubernamentales y los centros privados se ocupan más que las universidades de informar acerca de innovaciones y experiencias y que -como es de suponer- la gran mayoría de los documentos universitarios son estudios. (Cuadro 8)

5. Es de interés ver qué tipo de instituciones da mayor importancia a un conjunto de modalidades educativas más ligadas con la educación de los pobres. Al respecto se puede hacer las siguientes observaciones (Ver Cuadros 9, 10, 11):

a. La educación no-formal es una temática llevada adelante principalmente por los centros privados (las dos terceras partes de los documentos sobre este tema proceden de ellos); sin embargo, si se considera el peso relativo de estos documentos sobre el total se advierte también que es un tema central en el discurso de las entidades universitarias (el 41.5% de sus documentos se refieren a educación no formal).

b. En relación a la educación de adultos se da una situación similar, pero los organismos gubernamentales toman acá el papel de los universitarios: atendiendo al número absoluto de documentos la principal voz sobre el tema corresponde a los centros privados (el 57.3% de los documentos sobre educación de adultos); pero en términos relativos las instituciones de gobierno dedican el 42% de sus escritos al tema.

c. El caso de la escuela básica o primaria es particular. Acá la mayoría de los trabajos sigue procediendo de los centros privados, pero estos son también los que dan una mayor importancia relativa al tema, seguidos por las universidades. Llama la atención el silencio de los organismos gubernamentales en relación a la enseñanza básica.

d. Por el contrario, la alfabetización es claramente un tema de los organismos gubernamentales, ellos -seguidos de cerca por los centros privados- son los que elaboran más trabajos y los que le dan más importancia relativa al tema.

6. Al mirar la producción de los diversos tipos de instituciones por temas se advierte lo siguiente (Cuadro 12):

a. Todas las instituciones dan la primera importancia relativa a temas que pudieron ser clasificados en la categoría "educación y sociedad"; este tipo de documentos supera el 45.5% de los documentos producido por cada uno de los tres tipos de instituciones. Este énfasis, por una parte, repite la constatación ya hecha acerca del carácter general de los documentos sobre educación y pobreza; por otra parte, sugiere una orientación que busca más denunciar el problema educativo que

afecta a los pobres atendiendo a sus explicaciones estructurales, que a buscar soluciones o remedios al mismo a través de cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

b. Del mismo modo, los tres tipos de instituciones otorgan la segunda prioridad a temas relativos a la "institucionalidad de la educación" (entre el 25 y el 29% de los casos).

c. Como consecuencia lógica, todos los grupos de instituciones acordan una importancia relativa bastante menor a las tres categorías que expresan preocupaciones más específicas, a saber "proceso enseñanza-aprendizaje", "alumnos" y "profesores". Con todo, dentro del perfil bajo de estas temáticas se advierte algunas diferencias que conviene consignar:

(1) los organismos gubernamentales dan una importancia relativa mayor a los temas referidos al proceso pedagógico y a los profesores.

(2) las instituciones universitarias insisten más en documentos sobre alumnos, poco sobre el proceso y nada sobre los profesores.

(3) los centros privados también dirigen su primer interés a alumnos y muestran un interés menor por el proceso enseñanza-aprendizaje y por los profesores. Sin embargo, si se observa los números absolutos la producción de los centros privados es mayor que el de las otras dos categorías en los tres temas.

7. Si se atiende a la especificidad con la que los documentos se refieren a los programas educativos desarrollados entre las poblaciones pobres, es posible afirmar que, al interior de una tendencia general de poca especificidad, los documentos de los centros privados son más explícitos que los de otras agencias tanto para caracterizar el tipo de problema que buscan solucionar, como los procedimientos que utilizan y las poblaciones a las que se orientan. También muestran más amplitud de preocupaciones; así, se buscó clasificar los programas educativos según las necesidades que atienden en nueve categorías del tipo educación para la producción, la salud, la organización social, etc. y hubo programas procedentes de centros privados en todas las categorías, mientras que tanto para las instituciones gubernamentales como para las universitarias quedaron cuatro categorías sin ningún programa (Cuadro 13).

8. Dado el tipo de análisis que estamos efectuando, el que está mediado por los resúmenes de los documentos originales, es muy aventurado hacer juicios acerca de la calidad del material estudiado. Sin embargo, existe un antecedente que quisieramos consignar. Se pidió a los dos codificadores que a partir de los

resúmenes recomendaran algunos documentos (no más de 40) para ser leídos, en la perspectiva de tener una buena visión de la discusión latinoamericana sobre educación y pobreza. Ellos marcaron 25 documentos de la categoría que estamos analizando, de estos 5 son de procedencia universitaria, 20 son de centros privados y ninguno es de una agencia gubernamental (15).

9. Extrapolando algo la información disponible cabe especular sobre las consecuencias del origen institucional de la producción académica sobre educación y pobreza para la elaboración de políticas y soluciones. Es bien sabido que la actividad de los centros privados de desarrollo, por muy diversos motivos se ha realizado a distancia de las instituciones del estado, ligadas al diseño y ejecución de políticas sociales. Por otra parte, habría que reconocer que en los últimos años los organismos del estado han ido absorbiendo la problemática de la pobreza, muy influidos por la centralidad y el nivel técnico con que el tema viene siendo abordado en los organismos de la comunidad internacional y de la cooperación al desarrollo. Por lo tanto no sería difícil capitalizar mejor la existencia, por una parte, de numerosos esfuerzos del sector no gubernamental y, por otra, de manifestaciones de la actividad del estado orientadas a aliviar los problemas de la pobreza crítica. Al respecto se ha sugerido (Vergara, 1987; Zúñiga, 1987) que los organismos privados de desarrollo podrían jugar un importante rol como instancias de apoyo técnico para enfrentar los urgentes problemas del bienestar de los sectores en situación de pobreza. Es probable que de existir redefiniciones en la relación entre las políticas y programas estatales y las operaciones de los organismos no gubernamentales adscritos al campo de la educación de los sectores populares, puedan lograrse substantivos avances desde un marco de trabajo que ponga énfasis en el valor intrínseco de la experiencia educativa y en la realización de los componentes reproductivos, o de inversión, que puede llegar a tener la educación para las personas y las familias.

Entre los centros privados y los aparatos gubernamentales han primado relaciones más bien excluyentes y no pocas veces conflictivas. En este contexto es extraordinariamente difícil que las capacidades analíticas y de producción de conocimiento puedan colocarse en la perspectiva de la investigación aplicada y que se aborden los temas más relevantes para apoyar las acciones de política social. Sin embargo, la modalidad de relación descrita puede considerarse como una contingencia. Bajo modalidades de trabajo concertadas, los organismos no gubernamentales podrían jugar un importante papel no sólo a través de la ejecución de programas sino que, complementariamente, a través de la producción de perspectivas y mejores distinciones conceptuales

15) Se seleccionó también 13 documentos procedentes de agencias internacionales.

aplicables al diseño de nuevas líneas de acción, estrategias y contenidos para mejorar la calidad y pertinencia de las experiencias educativas de los niños y personas de los sectores populares.

IV. OBSERVACIONES POR TIPOS DE EDUCACION.

En este párrafo describiremos el perfil de los discursos que se refieren a dos modalidades de educación que revisten mayor importancia para las poblaciones pobres. En concreto, nos detendremos en la educación básica y la educación no formal de adultos.

A. Educación básica:

1. La situación de la educación básica de los sectores pobres está siendo bastante estudiada empíricamente: es de hecho el nivel del sistema educativo en el cual aparece una proporción mayor de este tipo de estudios; además se comienza a hacer innovaciones controladas para mejorar la escuela. (Ver Cuadro 14).

2. Los discursos sobre la escuela básica en relación a las poblaciones pobres son relativamente recientes, lo que apoya la esperanza de que den lugar a cambios e innovaciones destinados a mejorar su calidad.

3. Los trabajos sobre la escuela básica, como vimos, son llevados adelante principalmente por instituciones nacionales, por lo cual cabe esperar que surgirán de ellos recomendaciones que influirán en las políticas.

4. Diversos indicadores confluyen a mostrar que los documentos de educación básica son más específicos que los documentos de otros niveles. Así, ellos distinguen más que los documentos de otros niveles entre escuela rural, escuela urbana; y se ocupan proporcionalmente más de aspectos relativos al proceso pedagógico (suma de las categorías, proceso enseñanza-aprendizaje, alumnos, profesores). También llama la atención algunas distinciones que faltan, por ejemplo hay sólo dos documentos sobre educación básica en medio indígena.

5. Finalmente, nos llamó la atención otra carencia significativa. Tratamos de saber en qué medida los trabajos han intentado indagar sobre cómo la experiencia escolar es útil a los pobres y no fue posible encontrar elementos de juicio en este sentido, que puedan sustentar proyectos de perfeccionamiento de la oferta educativa (16).

16) Se examinó cada resumen referido al ámbito escolar para ver si se daban razones por las cuales la escuela es útil a los pobres. No se encontró respuesta en ningún resumen. Si bien es claro que nuestra constatación es

B. Educación de adultos y educación no formal:

Vamos a examinar en forma conjunta estos dos tipos de educación debido a que buena parte de los trabajos de educación no formal son explícita o implícitamente de educación de adultos. De hecho las dos categorías se recubren en un 40% de los casos y cuando no se recubren explícitamente, se advierte otras características de la educación no-formal, por ejemplo su carácter participativo o comunitario, que dan a entender que se está hablando de procesos educativos que involucren a los adultos.

Comencemos por una observación general sobre la importancia de este tipo de educación para una política educativa orientada a las poblaciones pobres. Es necesario lograr una mejor incorporación del campo de la educación no formal en la manera de hablar de política educativa nacional, particularmente si el foco de interés lo constituye el significado de la experiencia educativa para los pobres. Para avanzar en esta dirección haremos mención de algunas relaciones entre la educación de los adultos y la instauración de relaciones democráticas para la articulación y defensa de intereses ligados al bienestar en los sectores populares.

Hay varias razones por las cuales un planteamiento de política orientado a superar las exclusiones sociales soportadas por los adultos necesita poner a las acciones educativas muy en el centro de su andamiaje. La más inmediata refiere a las competencias para articular proyectos personales y ser efectivos en su ejecución. La posesión de competencias en este dominio - cuestión muy diferente a la posesión de credenciales sobre tiempo de experiencia educativa- conforma un capital para manejar complejidades normativas y tecnológicas. A manera de ejemplo, baste recordar la maraña de disposiciones que regulan cualquier intento de formalizar una actividad generadora de ingresos y lo desprotegido que suelen encontrarse las familias pobres frente a universos tan crípticos, como pueden ser los relativos a normas jurídicas y ordenanzas administrativas (como se sabe este ha sido un punto detalladamente abordado por Del Soto en el trabajo sobre los empresarios pobres de la ciudad de Lima; Del Soto, 1987). El posicionamiento de una familia pobre frente a los servicios públicos o la oferta de capital de trabajo, constituyen otros ejemplos de áreas de problemas donde las acciones educativas resultan cruciales.

limitada, precisamente por trabajar sobre resúmenes y no con los documentos mismos, tampoco es menos claro que este silencio constituye un fundamento para afirmar que no se suele hablar del aporte específico de la escuela a los pobres.

Por otra parte, desde el punto de vista de la construcción de un orden democrático el manejo de las variables educativas- referidas a los jefes de hogar y todos los adultos- al menos se relaciona con el fortalecimiento de competencias para el ejercicio de una voz (en el sentido aludido por Hirschman:1970) a través de la cual los sectores populares articulen intereses y defiendan su procesamiento en las instituciones de la sociedad civil, en el estado y en las instancias relevantes de la sociedad política (Ver: Zúñiga: 1989).

Complementariamente, en la conformación del orden democrático es necesario resolver el cómo de la participación en las operaciones de diseño, gestión y evaluación de los programas públicos. Es este un problema técnico cuya adecuada solución tiene mucho que ver con la capacidad de negociar a través de juegos en los que se pueda resolver sin disrupción la tensión entre la defensa de los intereses específicos de los sectores populares y los componentes más globales que conforman el interés general. Nos parece que las acciones educativas son el soporte básico para el fortalecimiento de las organizaciones y la generación de competencias efectivas para articular y defender intereses y, simultáneamente, reforzar los compromisos con las tareas más globales de construcción institucional. En este campo la educación no formal y la educación de adultos poseen un valor instrumental el cual debiera ser aquilatado en la fase de diseño de la política pública.

Como vimos, la investigación ha sido, por fortuna, activa en el campo de la educación no formal y de adultos y ha generado un buen cúmulo de elementos de juicio para ser asimilados por las acciones de política social global. Detengamonos en algunas de las características de este material:

1. Los documentos de educación de adultos y educación no formal muestran una preocupación mayor por la acción que el resto de los textos referidos a educación y pobreza. Así, se puede precisar que estos documentos son "informes de experiencia" en una proporción mayor que el resto de los documentos, lo que se advierte aún con más fuerza para el caso de la educación no formal (Cuadros 15, 16).

2. Además, se advierte que son modalidades de educación sobre las cuales hay bastante trabajo conceptual y muchas experiencias, pero que no han sido muy estudiadas empíricamente (Cuadros 17 y 18).

3. La orientación a la acción de este material puede notarse también examinando la especificidad de los discursos de educación de adultos y educación no formal, ya que ellos determinan más que el resto de los documentos el contexto y las características de los procesos educativos.

4. La presencia del tema según tipos de países sigue la tendencia general, a saber: predominan los textos que se refieren a la situación regional (América Latina en general), hay menos trabajos sobre los países más pobres que sobre los relativamente más desarrollados.

5. Respecto a los portadores del discurso se advierte- como vimos- una diferencia entre ambos tipos de educación. Los OI prefieren hablar de educación de adultos, de hecho más de la mitad de los documentos referidos al tema proceden de este tipo de instituciones. Las instituciones nacionales, por su parte, son las que más se refieren a la educación no-formal, al punto que un tercio de los documentos procedentes de este tipo de instituciones se ocupan de la educación no formal. Entre las instituciones nacionales, los organismos gubernamentales siguen la tendencia de los OI, mientras que los centros privados son los que marcan y explican la tendencia de las instituciones nacionales (Cuadros 9, 10, 19 y 20).

6. Al considerar las materias de los documentos, se advierte que los textos que tratan sobre estas modalidades de educación, se ocupan más que el resto de los documentos de la relación educación - sociedad y proceso enseñanza - aprendizaje y que se refieren menos a las restantes categorías, a saber; institucionalidad de la educación, alumnos y profesores.

7. Los trabajos que se refieren simultáneamente a educación básica y a educación de adultos son muy escasos (sólo 3), lo que contrasta con los trabajos sobre alfabetización (57 documentos) y sugiere que la educación básica de adultos, de carácter sistemático, no es una preocupación fuerte en la región.

V. AMBITO TEMATICO Y POLITICAS PUBLICAS.

Sólo quisiéramos insistir en algunas reflexiones que relacionan las materias tratadas por los documentos con una preocupación general sobre su aptitud para entregar antecedentes al diseño de políticas orientadas a la educación de los pobres.

A. En América Latina, y particularmente en Chile, existen antecedentes que permiten señalar la presencia de un patrón de exclusión de los sectores populares respecto al dominio del conjunto de saberes y prácticas que se suponen abordadas en la experiencia escolar (ver Zúñiga, 1988). Ocurre como si la experiencia escolar no se tradujera en una eficaz apropiación de sistemas de distinciones y principios fundamentales, referidos a los diferentes planos de la realidad que configuran la circunstancia de las personas y el entorno de las familias. Entonces parecería necesario perfeccionar el manejo de los componentes más fundamentales de la relación educativa transfiriendo los conocimientos básicos (por ejemplo, aquellos sobre los procesos del aula) al campo de la política y la programación educativa. En una tarea como la que señalamos - que equivale a operar transformaciones sobre las funciones reales de producción-estarían involucrados los conocimientos disponibles sobre cuestiones de contenido, organización y de elementos constitutivos del proceso de comunicación educativa. A este respecto puede señalarse que dada la urgencia de elevar la efectividad de la experiencia escolar en los sectores populares, resulta más que pertinente la inducción de resultados de la práctica investigativa hacia las tareas de diseño y ejecución, que se lleven a cabo en el terreno de la política.

¿Cuál es la oferta de materiales relevantes para apoyar el trabajo en el terreno de la política pública? De acuerdo a los antecedentes que hemos examinado puede indicarse que la sensibilidad hacia el campo del perfeccionamiento de la acción pública no es muy elevada. Se advierte que menos de un tercio de la producción académica de la región se involucra directamente con la política educativa. Complementariamente, un volumen muy grande del esfuerzo de investigación se inscribe en el campo de la reflexión conceptual, pero en referencia a macro-relaciones sobre educación y sociedad: alrededor de una cuarta parte de los trabajos. Puede apreciarse que no existe otro foco de concentración comparable a éste último y que la oferta de elementos de juicio sobre políticas vinculados a los componentes más críticos del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnos, maestros y procesos educativos) representan proporciones muy menores. (Ver Cuadro 23).

B. Vimos que la investigación casi no se refiere a los problemas de la educación y la pobreza en los países de menor

desarrollo relativo, lo que puede ser explicable por restricciones financieras, limitaciones de tipo institucional y la ausencia de tradiciones en el campo de la generación de conocimiento. Por su parte, los países de mayor desarrollo relativo (excluyendo a Chile) concentran un quinto de las referencias; sin embargo, aquí los focos de interés temático han sido los problemas de la institucionalidad y las relaciones estructurales entre educación y sociedad. En alguna medida, en este caso la especificidad territorial significa poco como disponibilidad de recursos analíticos, herramientas y perspectivas para apoyar transformaciones políticas orientadas a igualar las oportunidades de resultados y la elevación de la calidad del producto de la actividad educativa de los más pobres. (Cuadro 24).

VI. A MODO DE CONCLUSION.

Para terminar retomemos algunas de las observaciones generales que se desprenden del material examinado.

A. Es posible señalar que la investigación educacional pone bastante atención a la relación educación y pobreza. También queda claro que esta relación es abordada con una forma de tratamiento todavía muy general, que corre el riesgo de ser poco pertinente para la acción o la elaboración de políticas.

B. También es posible explicar lo anterior señalando que se trata de un tema joven y que por tanto es posible esperar, que una vez constituido un marco de referencia conceptual y empírico sobre el problema se pase a tratamientos más específicos.

C. En la línea anterior una conclusión que es también una recomendación. Pareciera ser que la componente educativa de la situación de pobreza no suscitara preguntas acerca de la pertinencia y el significado real que la experiencia educativa tiene sobre la vida de las personas y sus condiciones reales para la superación de exclusiones básicas. En otros términos, ocurre como si no se problematizara la relación entre educación y pobreza, a pesar de que hay claras señales de que el vínculo no es como para obviar preguntas sobre qué consiguen de la escuela los niños de sectores populares o qué entrega la oferta educativa para acortar las variadas exclusiones que precisamente configuran la situación de pobreza.

D. No son desconocidos los niveles de exclusión que experimentan los niños de familias pobres respecto al dominio del saber. Sin embargo, la pregunta por el valor intrínseco de la educación entregada a los sectores populares es omitida en el discurso corriente de la política social. Resulta aún más inesperado observar que, como foco de atención del análisis y la investigación académica, es casi inexistente la problematización sobre la utilidad de la escuela como recurso de los niños de sectores populares.

E. El tratamiento de las dimensiones educativas de la situación de pobreza ha sido básicamente abordado por centros privados de desarrollo. La presencia de los organismos gubernamentales y universitarios en este campo es escasa. Por otra parte, se señaló que en el examen de la relación entre educación y pobreza han dominado las preocupaciones por aspectos más estructurales y por las dimensiones institucionales de la educación, aspectos en los que se concentra la producción de los centros privados. Parece factible pensar que una mayor concertación entre organismos privados y estatales permitiría a los primeros una producción más cercana a las acciones orientadas a la solución de los problemas educativos de los pobres y a los segundos el poseer mejores instrumentos conceptuales y técnicos

para la implementación de políticas.

F. Los países más pobres no han generado una reflexión propia sobre la dimensión educativa de la situación de pobreza, mientras que el tema ha adquirido cierta relevancia, como foco de análisis, en los países de mayor desarrollo relativo. De manera tal que las sociedades que con mayor urgencia tendrían que perfeccionar sus políticas educativas carecen de elementos de juicio -al menos aquellos que proporciona la investigación y los estudios aplicados- que permitan sustentar decisiones públicas. Puede ser útil que en este campo surjan iniciativas de cooperación horizontal, que permitan ampliar la comprensión de los problemas y el diseño de acciones de alcance nacional.

BIBLIOGRAFIA

DEL SOTO: El otro sendero; Lima, 1987

GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo: Educación de adultos: necesidades y políticas. Puntos para un debate; CIDE, Santiago, 1985.

GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo: Investigación educacional en América Latina: algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales. CIDE, Documento de discusión N.23, 1988.

GARCIA-HUIDOBRO, Juan E.: La contribucion de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo a la educacion de los pobres. CIDE, Documento de discusión, 1989.

HIRSCHMAN, A.: Exit, voice and loyalty, Harvard Univ. Press, 1970.

LATAPI, Pablo: Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza, CREFAL, Patzcuaro, 1984.

RODRIGUEZ, Jorge: "Cuántos y quiénes son los pobres", en: URZUA y DOONER (Eds.) La opción preferencial por los pobres, CISOC-Bellarmino, Santiago, 1987, pp.77-85.

VERGARA, Carlos: "El nuevo escenario de la política social en Chile y el espacio de los organismos no-gubernamentales", en: UNICEF y Centro de políticas sociales y Planificación en Países en desarrollo. Universidad de Columbia: Del macetero al potrero, Santiago, 1986, pp.11-18.

ZUNIGA, Luis: "Autosuficiencia y rescate de lo institucional en los proyectos sociales del sector no-gubernamental", en: UNICEF y Centro de Políticas sociales y Planificación en Países en desarrollo. Universidad de Columbia: Del macetero al potrero, Santiago, 1986, pp.195-202.

ZUNIGA, Luis: La educación como componente de la politica social: Pobreza y relevancia de la experiencia educativa. CIDE, Documento de discusión N.16, 1988.

ZUNIGA, Luis: Fortalecimiento de la sociedad civil y superación de las exclusiones: algunas dimensiones educacionales para las políticas de desarrrrollo social. CIDE, Documento de discusión, 1989.

Anexo No.1: Ejemplos de descriptores utilizados para seleccionar los RAES sobre educación y pobreza.

1. Descriptores del primer listado: "educación básica".

- . educación básica
- . educación primaria
- . escuela primaria
- . deserción escolar
- . fracaso escolar
- . repetición
- . alumno de primaria
- . alumno desertor
- . aptitud para la lectura
- . calidad de la educación
- . calificación del docente
- . currículo de escuela primaria
- . desarrollo del lenguaje
- . docente
- . factores del rendimiento
- . maestro de escuela primaria
- . proceso de aprendizaje
- . rendimiento

2. Descriptores del segundo listado: "educación de adultos"

- . educación de adultos
- . educación de grupos marginados
- . educación de la comunidad
- . educación no formal
- . educación permanente
- . educación popular
- . enseñanza de adultos
- . alfabetización
- . alfabetizador
- . animador
- . autogestión
- . capacitación
- . concientización
- . cultura popular
- . desarrollo comunitario
- . desempleo
- . dirigente poblacional
- . educación a distancia
- . educación agrícola
- . educación alternativa
- . educación compensatoria
- . educación cooperativa
- . educación para el desarrollo
- . educación para el trabajo
- . educación para la salud

- . educación profesional
- . educación radiofónica
- . educación sindical
- . educador de adultos
- . formación de líderes
- . formación profesional
- . investigación por la acción
- . organización de la comunidad
- . participación
- . programa comunitario
- . programa de acción
- . relaciones educación de adultos-comunidad

3. Descriptores del tercer listado: "educación y pobreza".

- . acceso a la educación
- . cambio social
- . demanda de educación
- . democratización de la educación
- . derecho a la educación
- . desarrollo social
- . desfavorecido social
- . desfavorecido educacional
- . desocupación de los jóvenes
- . desventaja cultural
- . discriminación social
- . educación de grupos marginados
- . educación y pobreza
- . igualdad de educación
- . marginación
- . marginación educacional
- . movilidad social
- . necesidades educacionales
- . nivel de educación
- . oportunidad educacional
- . población urbana
- . pobreza
- . prioridades educativas
- . problema educacional
- . problemas de la juventud
- . productividad en la educación
- . reforma de la educación
- . sistema escolar
- . subempleo
- . tendencia de política educacional
- . tendencias de desarrollo de la educación
- . teoría de la educación
- . trabajador no calificado
- . trabajador por cuenta propia
- . trabajo
- . zona desfavorecida
- . zona urbana

Anexo No.2: El esquema general del código es el siguiente:

0. Datos generales:

- 0.1 Número del Rae
- 0.2 Ambito temático del Rae
- 0.3 Consta/no consta tema educación y pobreza
- 0.4 Ubicación del tipo de información de interés

1. Documento:

- 1.1 País o región al que se refiere el documento
- 1.2 Nacionalidad de la unidad
- 1.3 País de origen del documento
- 1.4 Organización de las unidades no internacionales
- 1.5 Forma de publicación
- 1.6 Fecha de publicación
- 1.7 Tipo de documento

2. Campo

- 2.1 Educación formal/no formal
- 2.2 Adultos/no adultos
- 2.3 Niveles del sistema
- 2.4 Educación rural/urbana
- 2.5 Formación técnico-profesional
- 2.6 Educación por medios de comunicación
- 2.7 Educación según tipo de personas atendidas
- 2.8 Programas según necesidades atendidas

3. Materia

- 3.1 Proceso enseñanza-aprendizaje
- 3.2 Alumnos
- 3.3 Profesores
- 3.4 Institucionalidad de la educación
- 3.5 Educación y sociedad

4. Metodología

- 4.1 Clasificación según metodología
- 4.2 Estudios que no obtienen datos en terreno

5. Educación-pobreza

Anexo 3: Cuadros citados en el texto

Cuadro No.1: NACIONALIDAD DE LA UNIDAD
POR
AMBITO TEMATICO

AMBITO->	SISTEMA EDUC. NO: GENERALES			Total
	ESCOLAR	FORMAL	ILES	
NACIONAL	86	81	105	272
NACIONAL	31.6	29.8	38.6	52.2
INTERNACIONAL	42	47	160	249
INTERNACIONAL	16.9	18.9	64.3	47.8
Total	128	128	265	521
	24.6	24.6	50.9	100.0

Casos no considerados= 64

Cuadro No.2: NACIONALIDAD DE LA UNIDAD
POR
METODOLOGIA UTILIZADA EN EL ESTUDIO

METODO->	ESTUDIO EMPIRICO	ESTUDIO NO EMPIRICO	EXPERIENCIAS	OTROS	Total
NACIONAL	55	119	76	16	266
NACIONAL	20.7	44.7	28.6	6.0	46.7
INTERNACIONAL	14	128	78	20	240
INTERNACIONAL	5.8	53.3	32.5	8.3	42.2
OTRO	9	45	7	2	63
OTRO	14.3	71.4	11.1	3.2	11.1
Total	78	292	161	38	569
	13.7	51.3	28.3	6.7	100.0

Casos no considerados= 16

Cuadro No.3: NACIONALIDAD DE LA UNIDAD
POR
TIPO DE INFORMACION

TIPINFO->	MARCO TEORICO	POLEMICAS O ACCIONES	RESULTADOS EM- PIRICOS	Total
NACIONAL	110	78	84	272
NACIONAL	40.4	28.7	30.9	46.5
INTERNACIONAL	99	91	59	249
INTERNACIONAL	39.8	36.5	23.7	42.6
OTRO	34	11	19	64
OTRO	53.1	17.2	29.7	10.9
Total	243	180	162	585
	41.5	30.8	27.7	100.0

Casos no considerados= 0

Cuadro No.4: NACIONALIDAD DE LA UNIDAD
POR
ESTUDIOS SIN TRABAJO EN TERRENO

NOTERREN->	ESTUDIO TEORICO	ESTUDIO HISTORICO	USO DCTO IND ESTA- DISTICOS	USO DCTOS. ESTADIS.	Total
NACIONAL	65	2	48	6	121
NACIONAL	53.7	1.7	39.7	5.0	41.2
INTERNACIONAL	53	3	55	17	128
INTERNACIONAL	41.4	2.3	43.0	13.3	43.5
OTRO	24		12	9	45
OTRO	53.3		26.7	20.0	15.3
Total	142	5	115	32	294
	48.3	1.7	39.1	10.9	100.0

Casos no considerados= 291

Cuadro No.5: NACIONALIDAD DE LA UNIDAD
POR
MATERIA TRATADA

MATERIA->	ENSEÑANZA- DIZAJE	ALUMNOS APREN- DIZAJE	PROFESORES RES	INSTITUCIONAL IDAD	EDUC. Y SOCIEDAD	Total
NACIONAL	26	35	8	77	110	256
NACIONAL	10.2	13.7	3.1	30.1	43.0	52.7
INTERNA- CIONAL	22	16	6	74	112	230
INTERNA- CIONAL	9.6	7.0	2.6	32.2	48.7	47.3
Total	48	51	14	151	222	486
	9.9	10.5	2.9	31.1	45.7	100.0

Casos no considerados: 99

Cuadro No.6: NACIONALIDAD DE LA UNIDAD
POR
NIVELES DEL SISTEMA

NIVEL SIS->	SISTEMA EDUCACIONAL	SISTEMA ESCOLAR	PRE- ESCOLAR	BASICA	MEDIA	SUPERIOR	UNIVER- SITARIA	ALFABE- TIZACION	Total
NACIONAL	16	50	6	28	2	2		16	120
NACIONAL	13.3	41.7	5.0	23.3	1.7	1.7		13.3	54.3
INTERNA- CIONAL	19	19	3	14		5	1	40	101
INTERNA- CIONAL	18.8	18.8	3.0	13.9		5.0	1.0	39.6	45.7
Total	35	69	9	42	2	7	1	56	221
	15.8	31.2	4.1	19.0	.9	3.2	.5	25.3	100.0

Casos no considerados= 364

Cuadro No. 7: ORGANIZACION DE LAS UNIDADES
POR
PAIS O REGION A LA QUE SE REFIERE
EL DOCUMENTO

PAIS REF->	GENERAL	AMERICA LATINA	EXTREMO DETERIO-RO	BAJO DE-SARROLLO	MEDIANO DESARRO-ILLO	MAYOR DES.RELA-TIVO	Total
ORGANIZACION							
GUBERNAMENTAL	4 8.3	16 33.3		10 20.8	7 14.6	11 22.9	48 21.0
UNIVERSITARIA	3 6.0	21 42.0		1 2.0	13 26.0	12 24.0	50 21.8
CENTRO PRIVADO	18 13.7	44 33.6	2 1.5	12 9.2	11 8.4	44 33.6	131 57.2
Total	25 10.9	81 35.4	2 .9	23 10.0	31 13.5	67 29.3	229 100.0

Casos no considerados= 356

Cuadro No.8: ORGANIZACION DE LAS UNIDADES
POR
METODOLOGIA UTILIZADA EN EL ESTUDIO

METODO->	ESTUDIO EMPIRICO		ESTUDIO NO EMPIRICO		EXPERIENCIAS		OTROS		Total
ORGANIZACION									
GUBERNAMENTAL	4	25	16	3					48
	8.3	52.1	33.3	6.3					15.7
UNIVERSITARIA	18	40	6	1					65
	27.7	61.5	9.2	1.5					21.3
CENTRO PRIVADO	41	83	56	12					192
	21.4	43.2	29.2	6.3					63.0
Total	63	148	78	16					305
	20.7	48.5	25.6	5.2					100.0

Casos no considerados= 280

Cuadro No.9: ORGANIZACION DE LAS UNIDADES
POR
EDUCACION NO FORMAL

NOFORMAL->	NO-FOR- MAL
ORGAUNI	
	10
GOBERNAMENTAL	9.2
	27
UNIVERSITARIA	24.8
	72
CENTRO PRIVADO	66.1
	109
	100.0

Casos no considerados= 476

Cuadro No.10: ORGANIZACION DE LAS UNIDADES
POR
EDUCACION ADULTOS

ADULTOS->	ADULTOS
ORGAUNI	
	21
GOBERNAMENTAL	28.0
	11
UNIVERSITARIA	14.7
	43
CENTRO PRIVADO	57.3
	75
	100.0

Casos no considerados: 510

Cuadro No.11: ORGANIZACION DE LAS UNIDADES
POR
NIVEL DEL SISTEMA

NIVEL SIS->	SISTEMA EDUCACIONAL	SISTEMA ESCOLAR	PRE- ESCOLAR	BASICA	MEDIA	SUPERIOR	UNIVER- SITARIA	ALFABE- TIZACION	Total
ORGAUNI									
	2	5		1		2		8	18
GOBERNAMENTAL	11.1	27.8		5.6		11.1		44.4	14.3
	3	12		12		1	1	2	31
UNIVERSITARIA	9.7	38.7		38.7		3.2	3.2	6.5	24.6
	12	33	5	18	2			7	77
CENTRO PRIVADO	15.6	42.9	6.5	23.4	2.6			9.1	61.1
	17	50	5	31	2	3	1	17	126
Total	13.5	39.7	4.0	24.6	1.6	2.4	.8	13.5	100.0

Casos no considerados= 459

Cuadro No.12: ORGANIZACION DE LAS UNIDADES
POR
MATERIA TRATADA

MATERIA->	ENSEÑAN- ZA APREN- DIZAJE	ALUMNOS	PROFESO- RES	INSTITU- CIONALI- DAD	EDUC. Y SOCIEDAD	Total
ORGAUNI						
GOVERNAMENTAL	8	2	3	11	20	44
	18.2	4.5	6.8	25.0	45.5	15.0
UNIVERSITARIA	4	13		16	28	61
	6.6	21.3		26.2	45.9	20.8
CENTRO PRIVADO	14	26	6	55	87	188
	7.4	13.8	3.2	29.3	46.3	64.2
Total	26	41	9	82	135	293
	8.9	14.0	3.1	28.0	46.1	100.0

Casos no considerados= 292

Cuadro No.13: ORGANIZACION DE LAS UNIDADES
POR
EDUCACION SEGUN NECESIDADES ATENDIDAS

EDUCNEC->	OTRO	PRODUC- CION	NUTRI- CION	SALUD	NECESIDA DES BASI CAS	DESARRO- ILLO	FAMILIA	ORGANIZA CION SO- CIAL	PROGRA- MAS CUL- TURALES	Total
ORGAUNI										
GUBERNAMENTAL	1 7.7	9 69.2	1 7.7			1 7.7			1 7.7	13 14.3
UNIVERSITARIA	3 27.3	3 27.3			2 18.2	2 18.2		1 9.1		11 12.1
CENTRO PRIVADO	12 17.9	24 35.8	1 1.5	2 3.0	4 6.0	6 9.0	1 1.5	11 16.4	6 9.0	67 73.6
Total	16 17.6	36 39.6	2 2.2	2 2.2	6 6.6	9 9.9	1 1.1	12 13.2	7 7.7	91 100.0

Casos no considerados= 494

Cuadro No.14: NIVEL DEL SISTEMA
POR
METODOLOGIA UTILIZADA EN EL ESTUDIO

METODO->	ESTUDIO				Total
	EMPIRICO	NO EMPIRICO	EXPERIENCIAS	OTROS	
NIVEL					
SISTEMA EDUCACIONAL	3	29	2	1	35
	8.6	82.9	5.7	2.9	14.8
SISTEMA ESCOLAR	23	45	8		76
	30.3	59.2	10.5		32.2
PRE-ESCOLAR	2	3	3	1	9
	22.2	33.3	33.3	11.1	3.8
BASICA	19	18	8	2	47
	40.4	38.3	17.0	4.3	19.9
MEDIA	1		1		2
	50.0		50.0		.8
SUPERIOR	1	5	1		7
	14.3	71.4	14.3		3.0
UNIVERSITARIA		1		1	2
		50.0		50.0	.8
ESPECIAL		1			1
		100.0			.4
ALFABETIZACION	3	19	27	8	57
	5.3	33.3	47.4	14.0	24.2
Total	52	121	50	13	236
	22.0	51.3	21.2	5.5	100.0

Casos no considerados= 349

Cuadro No.15: EDUCACION ADULTOS
POR
TIPO DE INFORMACION

TIPINFO->	MARCO TEORICO	POLITI- CAS O CIONES	RESULTA- ACIDOS EMPI- RICOS	Total
ADULTOS	70	67	20	157
ADULTOS	44.6	42.7	12.7	100.0

Casos no considerados= 428

Cuadro No.16: EDUCACION NO-FORMAL
POR
TIPO DE INFORMACION

TIPINFO->	MARCO TEORICO	POLITI- CAS O CIONES	RESULTA- ACIDOS EMPI- RICOS	Total
NO-FORMAL	75	68	21	164
NO-FORMAL	45.7	41.5	12.8	100.0

Casos no considerados= 421

Cuadro No.17: EDUCACION ADULTOS
POR
TIPO DE DOCUMENTO

TIPODOC->	ESTUDIOS EMPIRICOS	ESTUDIOS NO EMPIRICOS	INFORME EXPERIENCIAS	DIFUSION	Total
ADULTOS	19	72	38	28	157
ADULTOS	12.1	45.9	24.2	17.8	100.0

Casos no considerados= 428

Cuadro No.18: EDUCACION NO-FORMAL
POR
TIPO DE DOCUMENTO

TIPODOC->	ESTUDIOS EMPIRICOS	ESTUDIOS NO EMPIRICOS	INFORME EXPERIENCIAS	DIFUSION	Total
NO-FORMAL	24	58	62	19	163
NO-FORMAL	14.7	35.6	38.0	11.7	100.0

Casos no considerados= 422

Cuadro No.19: NACIONALIDAD DE LA UNIDAD
POR
EDUCACION ADULTOS

ADULTOS->	ADULTOS
NACIONAL	67
NACIONAL	42.7
INTERNACIONAL	81
INTERNACIONAL	51.6
OTRO	9
OTRO	5.7
	157
	100.0

Casos no considerados= 428

Cuadro No.21: MATERIA TRATADA
POR
EDUCACION NO-FORMAL

NOFORMAL->	NO-FOR-MAL
MATERIA	19
ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	12.6
ALUMNOS	9
ALUMNOS	6.0
PROFESORES	1
PROFESORES	.7
INSTITUCIO- NALIDAD	37
INSTITUCIO- NALIDAD	24.5
EDUC. Y SOCIEDAD	85
EDUC. Y SOCIEDAD	56.3
	151
	100.0

Casos no considerados= 434

Cuadro No.20: NACIONALIDAD DE LA UNIDAD
POR
EDUCACION NO-FORMAL

NOFORMAL->	NO-FOR-MAL
NACIONAL	86
NACIONAL	52.4
INTERNACIONAL	52
INTERNACIONAL	31.7
OTRO	26
OTRO	15.9
	164
	100.0

Casos no considerados= 421

**Cuadro No.22: MATERIA TRATADA
POR
EDUCACION ADULTOS**

ADULTOS->	ADULTOS
MATERIA	20
ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	13.7
ALUMNOS	5
	3.4
PROFESORES	4
	2.7
INSTITUCIO- NALIDAD	33
	22.6
EDUC. Y SOCIEDAD	84
	57.5
	146
	100.0

Casos no considerados= 439

Cuadro No.23: TIPO DE INFORMACION
POR
MATERIA TRATADA

MATERIA->	ENSEÑAN-	ALUMNOS	PROFESO-	INSTITU-	EDUC. Y	Total
	ZA-APREN-		RES	CIONALI-	SOCIEDAD	
TIPINFO	DIZAJE			DAD		
	17	9	7	57	133	223
MARCO TEORICO	7.6	4.0	3.1	25.6	59.6	40.8
	30	8	5	60	67	170
POLITICAS O	17.6	4.7	2.9	35.3	39.4	31.1
ACCIONES						
	5	41	3	38	67	154
RESULTADOS	3.2	26.6	1.9	24.7	43.5	28.2
EMPIRICOS						
Total	52	58	15	155	267	547
	9.5	10.6	2.7	28.3	48.8	100.0

Casos no considerados= 38

Cuadro No.24: MATERIA TRATADA
POR
PAIS O REGION A LA QUE SE REFIERE EL
DOCUMENTO

PAIS REF->	GENERAL	AMERICA	EXTREMO	BAJO DE-	MEDIANO	MAYOR	Total
		LATINA	DETERIO-	SARROLLO	DESARRO-	DES.RELA	
			RO	ILLO	TIVO		
MATERIA							
ENSEÑANZA-	11	19	3	1	5	6	45
APRENDIZAJE	24.4	42.2	6.7	2.2	11.1	13.3	9.9
ALUMNOS	8	10	1		8	11	38
	21.1	26.3	2.6		21.1	28.9	8.3
PROFESORES	4	6		2			12
	33.3	50.0		16.7			2.6
INSTITUCIO-	13	63		13	16	28	133
NALIDAD	9.8	47.4		9.8	12.0	21.1	29.2
EDUC. Y SOCIEDAD	19	123	3	20	17	46	228
	8.3	53.9	1.3	8.8	7.5	20.2	50.0
Total	55	221	7	36	46	91	456
	12.1	48.5	1.5	7.9	10.1	20.0	100.0

Casos no considerados= 129

