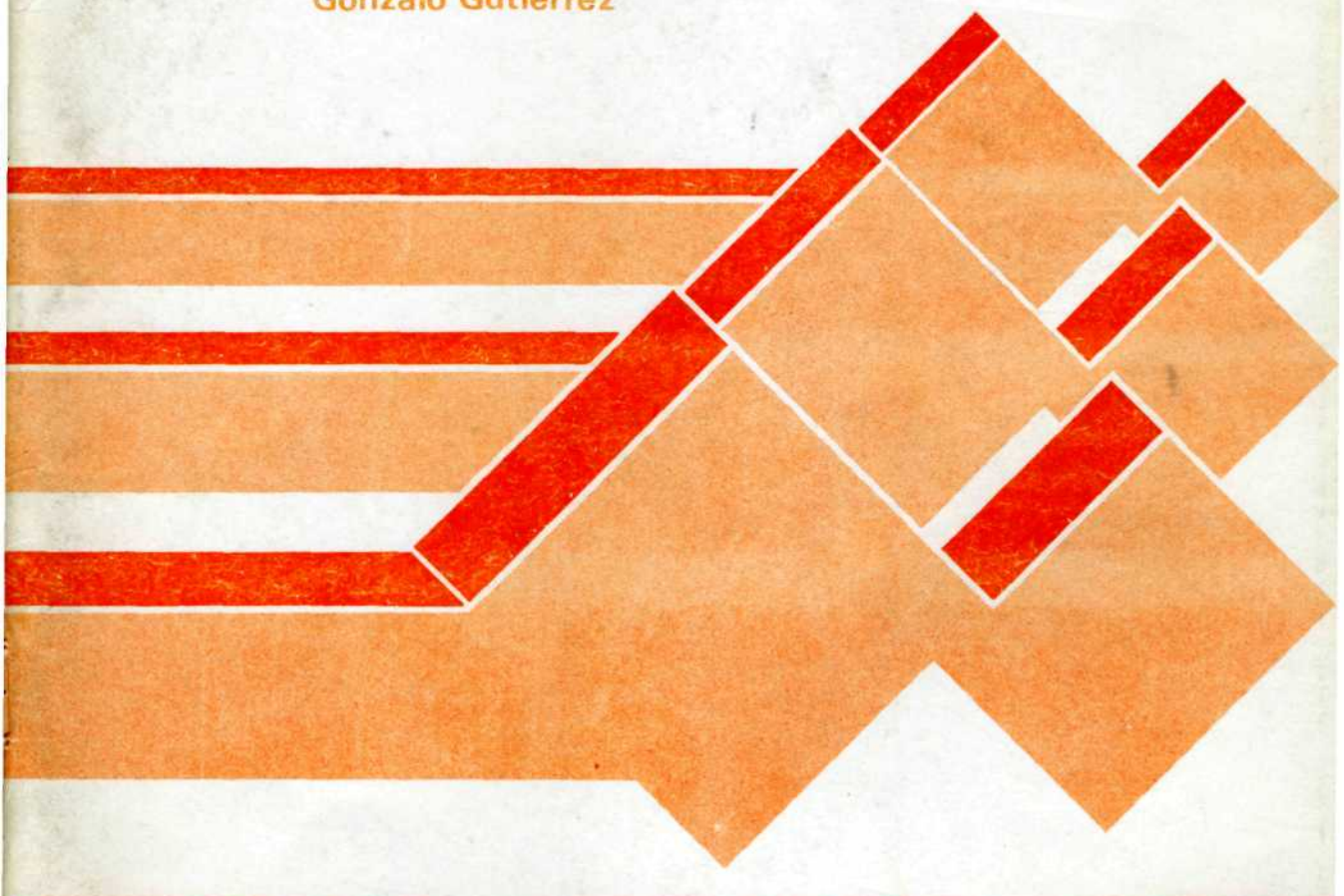


ORIENTACIONES DE LA INVESTIGACION EDUCACIONAL EN A. LATINA

J. Edo. G. Huidobro
Gonzalo Gutiérrez



CIDE

1984

Centro de Investigación y
Desarrollo de la Educación
JEGH/rs.

PERSPECTIVAS Y ORIENTACIONES DE LA
INVESTIGACION EDUCACIONAL EN AMERICA
LATINA (*)

J. Eduardo García Huidobro S.
Gonzalo Gutiérrez N.

(CIDE)
SANTIAGO, Abril 1984.-

(*) Primera versión de trabajo preparado para IDRC (International Development Research Centre).

PERSPECTIVAS Y ORIENTACIONES DE LA
INVESTIGACION EDUCACIONAL EN AMERICA
LATINA (*)

J. Ricardo García (Editor)
Consejo Asesor

(CIDE)
SANTIAGO, ABRIL 1984

Impreso en el
CENTRO DE INVESTIGACION Y
DESARROLLO DE LA EDUCACION
(C.I.D.E.)

Erasmus Escala N°1825.
Fono: 87153
SANTIAGO - CHILE

(*) Primera versión de trabajo preparada por CIDE (Investigación y Desarrollo de la Educación)

INDICE

<u>Cap.</u>		<u>Pág.</u>
	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1.
1.	INVESTIGACION EDUCATIVA Y DEPENDENCIA CULTURAL	3.
2.	CONTEXTO LATINOAMERICANO E INVESTIGACION EDUCACIONAL ..	9.
	2.1. El desarrollo y América Latina	9.
	2.2. Orientaciones de la investigación educacional en América Latina	13.
3.	INSERCIÓN SOCIAL DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y TENDENCIAS METODOLÓGICAS	23.
	3.1. Hacer ciencia en educación	23.
	3.2. Una categorización de la investigación en educación	25.
4.	TENDENCIAS TEMÁTICAS EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA	31.
	4.1. Niños menores de 6 años, en situación de pobre pobreza	32.
	4.2. Los niños en edad de escolaridad básica	34.
	4.3. Los jóvenes en edad de escolaridad media	37.
	4.4. Los adultos	39.
	4.5. Los campesinos e indígenas	41.
	NOTAS BIBLIOGRÁFICAS .	45.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se nos pide algunas reflexiones que permitan esclarecer los supuestos epistemológicos y los paradigmas alternativos de investigación social educativa que se usan en América Latina. El supuesto de dicha petición es que existiría en América Latina una práctica de investigación que se sustenta en criterios de investigación y conocimiento distintos de los imperantes en Norteamérica, pero igualmente válidos.

Enfrentados a la pregunta sobre la existencia en América Latina de paradigmas de investigación distintos y alternativos nos surge un conjunto de afirmaciones básicas que pasamos a formular y que trataremos de desarrollar más en el curso de este trabajo:

1. En un sentido estricto, no existe en América Latina paradigmas de investigación distintos a los que imperan en Norteamérica y en Europa (1); más aún, ha sido suficientemente señalado el hecho de una dependencia cultural muy fuerte respecto a la ciencia del norte, a tal punto que se advierte en muchos casos no sólo una réplica en nuestro medio de los criterios de investigación y conocimiento dominantes en los países centro, sino aún un traslado ingenuo de los resultados de investigaciones hechas en otro contexto y una repetición de preguntas y problemas de investigación surgidas en otro terreno social.
2. Pese a la afirmación anterior, es posible hablar de elementos distintivamente latinoamericanos en la investigación e innovación educativa en la región.
3. Estos aspectos más específicamente latinoamericanos, presentes en grupos de investigadores que reaccionan frente a la dependencia cultural y buscan una respuesta más apropiada a los problemas educativos de la región, parecen explicarse mejor en relación a las diferencias de contexto entre América Latina y Norteamérica (lo "propriadamente" latinoamericano serían los problemas y no tanto los criterios de conocimiento para investigarlos) y en relación a la distinta inserción social de la práctica de investigación social

y educativa en el norte y el sur (la "investigación" sería una práctica social distinta en uno y otro medio).

4. Los elementos anteriores configuran una cierta "selectividad epistemológica" que ha hecho que en la investigación latinoamericana hayan tenido más desarrollo teorías críticas a los supuestos epistemológicos implícitos en la investigación educativa dominante en Norteamérica; sin embargo las bases de estas críticas no son creación latinoamericana, sino apropiación de teorías críticas surgidas también fuera de la región.
5. Entre las características del contexto latinoamericano aparece como tema central el problema de la dominación e injusticia que pesa sobre las mayorías pobres de América Latina, lo que pone a la investigación educativa al servicio de un desarrollo de la educación de los sectores populares (educación popular) (2).
6. Entre las características de la práctica de investigación adquiere relevancia una fuerte proximidad entre investigación social y transformación social que acerca mucho al investigador a las prácticas educativas y políticas. De esta posición nacen "esfuerzos por hacer 'teoría propia' a partir de la praxis, aunque sea todavía limitado el grado de autonomía de pensamiento respecto a tesis ortodoxas importadas (neo-marxistas, sobre todo)" (3)

Para desarrollar este cuerpo de afirmaciones daremos tres miradas sucesivas a la investigación educacional en América Latina. En primer lugar, la veremos atravesada por la dependencia cultural observando, también, en su organización actual indicios crecientes de mayor autonomía. En segundo lugar, nos detendremos en el contexto latinoamericano mostrando cómo diferentes maneras de leer la realidad y de mirar nuestro subdesarrollo han dado origen a concomitantes orientaciones valórico-ideológicas de la investigación educacional. En tercer lugar, examinaremos la relación entre la inserción social de la práctica educativa y sus tendencias temáticas de la investigación que busca -principalmente- dar carne a las reflexiones anteriores señalando concretamente lo que la investigación educacional hace en relación a los grupos sociales más marginalizados por nuestras sociedades.

1. INVESTIGACION EDUCATIVA Y DEPENDENCIA CULTURAL

La dependencia de América Latina es un fenómeno mayor, estructural. No cabe en estas líneas intentar su caracterización, pero sí interesa retomar algunas consideraciones sobre la dependencia cultural que iluminen el terreno en el cual se desarrolla la investigación educativa en la región.

La dependencia cultural puede ser vista desde el polo dependiente y desde el polo dominante. Desde la primera perspectiva es un proceso que acompaña en el mundo de hoy cuasi connaturalmente a la división entre ricos y pobres. La riqueza posee un efecto de demostración que hace que los países dependientes comencemos a dar cabida entre nosotros a modelos de desarrollo, a estilos de vida, a pautas de consumo y, también, a formas de educación y de ciencia que observamos en las regiones más ricas. Vista desde el polo dominante la dependencia cultural se avisa como imperialismo cultural. En efecto, el hecho de que los dependientes asuman en su imaginación social colectiva la representación del mundo de los dominadores no es sólo un problema de valores; el capitalismo sabe cómo transformar los diversos ámbitos de la vida social en mercancías, por lo cual este imperialismo cultural posee ventajas económicas directas para los países centro (p.e. el comercio de mercancías culturales), pero además se presenta con un rol importante en la reproducción del sistema imperialista en su conjunto. (4)

Las dos perspectivas anteriores se encuentran en relación a la investigación en educación.

La matriz del imperialismo cultural consiste en que los países dominantes nos presentan su desarrollo como "el" desarrollo, su realidad como "la" realidad. La ciencia y la cultura son actividades de los hombres en sociedad, vale decir se constituyen en función de una tradición y de un proyecto humano. (5) Sin embargo, a nivel de la cultura occidental dominante se ha configurado un conjunto de enfoques para abordar los problemas de la educación que, si bien son productos de realidades y prácticas socioculturales determinadas: los de los países dominantes, tienden a imponérsenos en términos de objetividad a-histórica y de validez universal. (6)

Así, ha sido observado que priman en la investigación en educación latinoamericana cánones y estándares procedentes de los países centro. En la práctica, pese a la existencia de un importante número de investigaciones que han dado lugar a la emergencia de un pensamiento latinoamericano en educación, su peso, presencia y avance ha sido débil. Este hecho encuentra una ilustración clara a nivel de la circulación de los resultados de investigación. Así, el carácter de referente paradigmático que posee la investigación de los países-centro se ve reforzado por la poca difusión de los trabajos latinoamericanos y, de otra parte, es un posible factor de la deficiente circulación de los trabajos. En efecto, la tendencia latinoamericana a mirar hacia el exterior (donde hay abundancia de libros y revistas), más la mala circulación del material producido en América Latina, hace que los investigadores latinoamericanos se nutran más de lo norteamericano y europeo que de los contactos entre latinoamericanos. Ahora bien, al primar entre los estudiosos un lenguaje y un modo de plantear los problemas procedentes de otro ámbito cultural, el círculo potencial de lectores de sus trabajos se restringe. Hace tiempo que se viene resaltando "la necesidad de cambio en la 'cultura' de la investigación educacional latinoamericana" para llegar a "producir una investigación que sea útil, significativa, relevante y expresada en un lenguaje que los educadores, administradores educacionales y otros agentes de cambio puedan comprender" (7)

Ahora bien, junto con señalar la importancia de este fenómeno estructural de dependencia y un conjunto de condiciones que ayudan a su permanencia y reproducción, hay que señalar también, que a nivel de la investigación en educación, se asiste a una situación en la que se advierte un conjunto de avances que hacen suponer que esta dependencia es hoy menor que antes.

Es posible señalar como avances los siguientes:

- Durante los últimos años se constituye una creciente conciencia y análisis del fenómeno de la dependencia cultural (8), esto ciertamente ha provocado una actitud más vigilante de parte de los investigadores para detectar y atender los problemas propios de la educación latinoamericana en su especificidad.

- La investigación en educación ha crecido cuantitativamente y cualitativamente. No sólo se hace más investigación, por parte de personas más capacitadas y que muestran mayor experiencia y oficio, sino también existe una organización cultural más afianzada (9). Así, por ejemplo, muchos de los centros que nacen en la década del sesenta o comienzos de los setenta han logrado sobrevivir y madurar (10); durante la última década han surgido más centros (11). A nivel universitario el surgimiento de postgrados en educación ha dado pie a un crecimiento de la producción de investigaciones de buen nivel académico (esta situación es particularmente notable en Brasil) (12). En algunos países, tal vez el caso más notorio es México, ha crecido también la investigación en educación fomentada desde el aparato estatal, directamente o mediante contratos con centros privados o universidades (13).
- No sólo la investigación ha aumentado, se han dado también importantes pasos en la comunicación de sus procesos y resultados (14). Existe un conjunto de revistas serias que muestran una continuidad por más de diez años (15); se realizan numerosos eventos a nivel regional que permiten el contacto entre investigadores de diversos países; se ha implementado proyectos de investigación que examinan un problema en varios países simultáneamente (16); se ha desplegado un esfuerzo internacional y regional por producir resúmenes de los documentos sobre educación (17).

Como contracara hay que apuntar diversas condiciones que reproducen la dependencia cultural y que hacen pensar que será un fenómeno lento de superar que nos acompañará todavía un tiempo:

- Al observar el crecimiento de la investigación en educación, es posible señalar que se trata de un crecimiento desigual. Existe elaboración intelectual ligada a la resolución de problemas educativos, tanto en relación al sistema educativo como a problemas más ligados a la componente educativa de procesos de organización y acción social, pero es más escasa la investigación que ha sido llamada disciplinaria (18). Esta carencia trae aparejada una debilidad teórica de la investigación en educación,

que lleva muchas veces a leer y explicar los fenómenos con esquemas interpretativos provenientes de otros horizontes culturales y dificulta seriamente la acumulación y crítica de los conocimientos obtenidos. Es ésta, además, una de las razones que permiten afirmar el no surgimiento de paradigmas ni de principios epistemológicos originales (19). Este crecimiento desigual se apoya, a su vez, en condiciones difíciles de modificar, como son: una insuficiente masa crítica en las diferentes disciplinas la dificultad para obtener financiamiento para investigaciones no directa e inmediatamente ligadas a la resolución de problemas; el poco aprecio social por este tipo de tareas.

- Observamos recién un mejoramiento de los mecanismos de edición y documentación, pero sigue existiendo una insuficiente difusión, comunicación y utilización de lo que se produce en investigación educacional. Se piensa, investiga e innova más de lo que se escribe; también se desarrollan experiencias originales y nacidas como respuestas a nuestras necesidades, pero sus promotores carecen del tiempo y de la motivación para transmitir sus hallazgos. Pero el problema de la comunicación no termina ahí, todavía es posible afirmar que se escribe y edita más de lo que se difunde y circula a nivel latinoamericano. En otras palabras, la información producida en América Latina no afecta seriamente a la opinión pública ni es utilizada por el amplio grupo de usuarios potenciales: profesores, planificadores, investigadores, estudiantes, etc. (20).

Ahora bien, esta insuficiente difusión no afecta sólo el impacto social de la investigación, sino su calidad misma, al menos en dos sentidos. Por una parte, la captación misma de la realidad social pasa por la mediación de una teoría que se construye, destruye y reconstruye constantemente; el no comenzar una nueva investigación conociendo críticamente los esfuerzos ya efectuados, en América Latina, por conocer hechos similares, impide un progreso en la creación y uso de las categorías mediadoras adecuadas. En el otro extremo del proceso tenemos que la comunicación ayuda a profundizar lo conocido. Al no existir en América Latina una suficiente voluntad de comunicar, es el conocimiento mismo el que se empobrece; el elegir un grupo reducido de receptores y una forma no acabada y provisoria de publicación implica el dejar para después (o para nunca) el producto definitivo de la investigación.

A esta observación general puede agregarse otra particular referida a la investigación asociada a los programas educativos en sectores populares. Es posible pensar que lo más creativo y propiamente latinoamericano de la investigación en educación se encuentra vinculado a este tipo de programas, pero hay que advertir también que el problema de la comunicación y difusión de resultados es en este ámbito más agudo. Son muchas las experiencias que no producen información sobre sí mismas; los informes existentes son casi siempre más administrativos y escritos para dar cuenta a la autoridad o a la agencia donante, que comunicativos y destinados a dar a conocer lo aprendido. La repetición de experiencias, sin recurso a lo que ya se sabe por experiencias anteriores, es casi una norma (21).

- Como consecuencia de las condiciones anteriores es posible señalar que el desarrollo de la investigación en educación está todavía fundado muy fuertemente en el exterior. De hecho, la poca elaboración teórica hace que se recurra en préstamo a teorías extranjeras sin tener suficiente capacidad de apropiárselas y recrearlas para interpretar adecuadamente lo que se va constatando y conociendo (22). Este fenómeno se refuerza por lo ya anotado: la poca difusión de lo latinoamericano, el acceso paradójicamente más fácil a las obras norteamericanas y europeas, más el hecho de que las condiciones de desarrollo de la investigación en la región siguen haciendo aconsejable la formación de investigadores en centros externos.
- Una parte muy significativa de la investigación educacional es financiada por donaciones de instituciones y fundaciones extranjeras. Este hecho, mirado desde la dependencia cultural, es ambiguo. De una parte, permite la producción propia y por tanto constituye un aporte muy substancial a la independencia cultural; sin embargo, muchas veces pone a los investigadores frente a la tentación de mimetizarse con los criterios de las agencias donantes, lo que explicaría muchas modas exitosas en la investigación en educación en la región, que parecen más acordes con preferencias de las agencias que con urgencias de la realidad (23). Además, el sistema de financiamiento por proyectos, también, tiene el peligro de hacer prevalecer lo novedoso y vendedor, por sobre lo importante; es corriente ver que temas de investigación se abandonan antes de haber llegado a una suficiente madurez y acumulación, o que un grupo de investigadores inicia una nueva investigación sin haber escrito y comunicado suficientemente lo investigado anteriormente (24).



2. CONTEXTO LATINOAMERICANO E INVESTIGACION EDUCACIONAL

Paulo Freire señala que cada época histórica posee un particular universo temático conformado por el conjunto de ideas concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, cuya representación concreta se expresa en los temas de la época (25). Analógicamente podríamos describir la investigación en educación en América Latina como atravesada por un tema mayor, proveniente de nuestro concreto contexto, que puede ser descrito como una situación de subdesarrollo, de dependencia, de sociedades divididas en clases; tema que implica también a los opuestos: el desarrollo, la independencia, la liberación, la justicia, la igualdad.

En las últimas décadas este tema mayor ha sido constituido de diferentes maneras y cada una de ellas ha tenido -en su momento- una clara influencia en la educación y la investigación educativa, al mismo tiempo que ha dejado sus huellas que siguen presentes en la producción actual. En lo que sigue esbozaremos estas formas de leer la situación latinoamericana para, enseguida, esbozar también tres "climas" y orientaciones mayores de la investigación educativa en la región.

2.1. El Desarrollo y América Latina (26)

La situación de pobreza y desamparo de las mayorías es una constante histórica en todos los países de América Latina y es también la cara más nítida y cruel del subdesarrollo. Hoy cerca de 113 millones de personas (alrededor del 40% de la población) vive en condiciones de dura pobreza: carentes de una vivienda digna, sin trabajo o sin trabajo estable, con escaso acceso a servicios como educación, salud, seguridad social, acosados por la presencia diaria del hambre y la desnutrición en sus vidas (27).

Esta es la situación. A través del tiempo ella ha sido interpretada por diversos grupos de personas en distintas for-

mas, y estas maneras de leer la realidad han implicado también formas de entender la educación y la investigación educacional en América Latina.

Desde los países capitalistas "desarrollados" se producen teorías del subdesarrollo que lo ven como un "atraso" o un desfase de América Latina respecto al crecimiento acelerado de los países occidentales del norte (28). El mensaje es "nosotros hemos trazado el camino; crezcan y llegarán". La lección se asume, se critica el viejo modelo de crecimiento primario exportador y se pone énfasis en la industrialización. A nivel educativo, ya en los comienzos del siglo se encuentran correlatos a esta lectura que insisten en la formación científico-técnica (29); más recientemente es posible recordar como ejemplo la diseminación por América Latina de los "sistemas de aprendizaje" que se desarrollan en Europa (Alemania) en la segunda post-guerra (30).

La investigación educacional como preocupación y como práctica se intensifica desde los años sesenta, se suceden tres formas de leer la realidad que han marcado profundamente los enfoques de investigación:

- a) Como los problemas siguen, el diagnóstico se enriquece. El sub-desarrollo no puede seguir considerándose como una pura diferencia de cantidad respecto al desarrollo. Durante la década del 60 se estudian aspectos sociales, políticos y valorativos del desarrollo, surge una interpretación hecha más desde América Latina: la "teoría del desarrollo" (31). El camino ahora es menos lineal, menos mecánico; se trata del tránsito de una sociedad tradicional a otra moderna. Se espera que el ajuste de la estructura social, junto a una reformulación valórica, precipitará el proceso de modernización y todo lo que él representa: mayor industrialización y productividad, mayor racionalidad, más democracia.... (32). Se renueva la fe y el énfasis en la industrialización, pero el análisis económico también se profundiza tomando más relieve las relaciones económicas internacionales, la desigualdad del intercambio comercial internacional (exportación de materias primas subvaloradas e importación de productos industrializados sobrevalorados); así la industrialización se asocia a la propuesta de sustitución de importaciones. Florece el populismo, el reformismo; la Alianza para el Progreso es un buen riego. La preocupación por la educación es central; los años sesenta ven surgir reformas educativas y un gran crecimiento de los sistemas educativos (33).

- b) La realidad es porfiada. Pese a la industrialización, a la sustitución de importaciones impulsada por las propuestas de integración: ALALC, Grupo Andino... el subdesarrollo se acentúa (34). Las explicaciones quieren ser más profundas. Nace la llamada "teoría de la dependencia": el subdesarrollo es un proceso social global e histórico; la explicación de los males sociales debe buscarse en la estructura económica de la sociedad, en vez de explicar las deficiencias de ésta por el tradicionalismo social y cultural; la dependencia no es sólo un factor externo, sino "un elemento fundamental de nuestra historia" (35). El desarrollo capitalista mundial debe pensarse unitariamente integrando, "en una sola historia la perspectiva de la expansión capitalista en los países hoy desarrollados y sus resultantes en los países por él afectados" (36). Además, la dependencia condiciona la estructura interna de las sociedades latinoamericanas: la correspondencia entre los intereses dominantes en los centros hegemónicos y los intereses de las clases dominantes al interior de las sociedades dependientes muestra que son dos actos del mismo drama, estructuras de poder articuladas en la misma lógica. La historia de América Latina en los últimos años ha sido particularmente conflictiva. Esta conciencia de dependencia, despojo, injusticia y colonialismo interno, no ha nacido en el vacío sino entretejida con luchas de liberación, que propician la necesidad de una transformación profunda, global y radical de la sociedad. En esta óptica la educación deja de tener prioridad; es un problema a enfrentar más adelante, en la nueva sociedad; la educación actual tiende a desvalorizarse y a leerse como una expresión más de la dominación.
- c) La situación de conflicto fue, en general, dominada desde el poder consituido, a través de tratamientos de emergencia y de schok que han seguido buscando el desarrollo, en un viaje "con más náufragos que navegantes" (37).

Las sociedades latinoamericanas han estado marcadas los últimos años por distintas estrategias de modernización del capitalismo que buscan una superación del modelo de desarrollo hacia adentro o de industrialización sustitutiva y la progresiva implantación de un modelo abierto al mercado internacional, que se ha mostrado fuertemente concentrador y excluyente. En forma gruesa es posible distinguir una estrategia desarrollista renovada y una estrategia autoritaria. La nueva estrategia desarrollista se asemejó a las anteriores por su democracia política y por

un desarrollo económico que insiste en la industrialización. Su novedad ha radicado en nuevas formas de vinculación entre el capital nacional que se fomenta y el capital transnacional. La estrategia alternativa de modernización de carácter autoritario y tecnocrático se explica por la crisis del desarrollismo. En efecto, cuando la participación democrática en las sociedades se ha escapado al control de los sectores dominantes y se ha empezado a poner en cuestión las relaciones sociales y las relaciones de producción, se ha producido una crisis que ha sido resuelta por la fuerza (38).

Un intento de balance de la situación hecha por un grupo de científicos sociales, concluye que los perjudicados siguen siendo muchos y los mismos. Y que, a través de las "transnacionalizaciones" de América Latina, también se vuelve a las mismas soluciones con que comenzamos: "sean como nosotros...". Tal vez la pavorosa diferencia está en que ya no es un modelo que se propone a los políticos, sino un modo de vida, un estilo de consumo, de aspiraciones, una cierta percepción de sí mismo y del mundo... es -en suma- una cultura transnacional que se vende por doquier en el continente. Lo que hoy opera para integrar, unir (y también explotar): es menos el discurso y más el mercado económico y simbólico (39).

Ahora bien, al dimensionar la dificultad y la derrota se es hoy más cauto para proponer alternativas. Se valora la realidad, lo logrado a través de la historia, en mil luchas. Hay, también, una revalorización de la educación; concretamente surge el tema de la educación popular, ya como esfuerzo por superar los mecanismos discriminadores del sistema de modo que la escuela sirva a los sectores populares, ya como educación ligada a los procesos de organización social y política de estos sectores para ayudar a que éstos se expresen, se identifiquen y se constituyan en sujetos colectivos.

Con estas pinceladas más que analizar un problema hemos buscado evocar el reto y el desafío en el cual se inscribe nuestra práctica de investigación, si la entendemos como un acompañamiento de los sectores populares en su lento caminar hacia un control democrático de la sociedad, de las instituciones productivas, de la vida.

2.2. Orientaciones de la Investigación Educativa en América Latina.

La situación de subdesarrollo, el carácter dominante e injusto de nuestras estructuras sociales da un particular relieve a nuestra educación. América Latina es una región donde los problemas educativos adquieren carácter masivo. De acuerdo con cifras de 1970, cerca del 50% de los alumnos de las escuelas primarias desertan en condiciones de semi-analfabetismo o de analfabetismo potencial.

La investigación educativa se produce en continua relación y confrontación con este contexto. De acuerdo con las diferentes interpretaciones presentadas sobre la situación global del subdesarrollo latinoamericano, se ha leído diversamente la relación entre educación y sociedad y han surgido diferentes orientaciones y prácticas de la investigación en educación. Tales orientaciones y enfoques pueden ser sumariados así (40):

- 1) El enfoque optimista prevaleciente en la educación tradicional y que tuvo su manifestación más abierta en la época del desarrollismo, a través de la búsqueda de una sociedad modernizada y tecnocrática. La educación goza de una muy alta valoración y es concebida para el sujeto como un instrumento de superación de la marginalidad y de movilidad social; y para la sociedad como una inversión que daría frutos en desarrollo económico, social y político y en igualdad social.
- 2) El enfoque crítico-reproductivista que nace ante el fracaso de la visión optimista y ante la constatación de que la escuela, lejos de ser un medio de igualdad social, es reproductora de la estructura de clases y de los valores de la clase dominante y -por consiguiente- un mecanismo de mantención y legitimación de las desigualdades sociales. Esta crítica, al no encontrar salida a los problemas planteados, desembocó en un fuerte pesimismo que cerraba las puertas a las acciones y reformas en el terreno de la educación escolar mientras no fuese radicalmente modificada la estructura social.

- 3) El enfoque crítico-histórico. Tanto la visión optimista como la pesimista significan el sacrificio de la historia. No constituyen un análisis suficientemente agudo de la realidad, en todas sus dimensiones. En ellas, las diferentes posturas ideológicas priman sobre el análisis de la realidad orientado a iluminar los problemas y encontrar salidas viables. Comienza a emerger, entonces, una crítica que podríamos llamar "histórica", por cuanto postula la necesidad de permanecer junto a la realidad de cada día y junto a las personas que más necesitan en el campo de la educación para -con ellas- construir soluciones.

Cada uno de estos enfoques ha generado investigaciones educacionales, y es nuestro propósito hacer ver cómo tales investigaciones han estado comandadas por esas interpretaciones de las relaciones que existen entre la educación y un determinado contexto social.

- a) El enfoque optimista. La idea de que la educación es un instrumento de corrección de las desigualdades sociales es una de las orientaciones que presiden el nacimiento de los sistemas nacionales de enseñanza. Considerables masas de la población no tienen acceso a los beneficios de la educación, y se atribuye al Estado la responsabilidad de corregir esta situación. El ideal es que todos tengan igual acceso al sistema educativo. La sociedad es -en sí- armoniosa y tiende a la integración de sus miembros; la falta de educación es un fenómeno que afecta a un cierto número de ellos y constituye una distorsión. La extensión de la educación se orienta -precisamente- a corregirla.

Esta concepción no crítica del rol de la escuela en la sociedad anima las luchas de los diferentes actores sociales por conseguir que el Estado dispense más y mejor educación para todos. Es la época de las luchas del magisterio y de diversos sectores políticos por definir una acción educadora del Estado (41).

La teoría del desarrollo, elaborada por los años 60, moderniza esta preocupación. El marginado debe ser incorporado a la sociedad, debe desarrollarse; la sociedad misma debe buscar su desarrollo, y velar por la incorporación de todos sus miembros a

este proceso. En lo que se refiere a la educación, ésta debe ser expandida y mejorada. Hecha más eficiente y moderna. Más orientada a obtener mejores productores de bienes y servicios. Esto hace necesario un planeamiento de la educación, que tienda a que ésta sea mejor, más accesible para todos, dadora de las capacidades y habilidades que requiere el miembro productivo de una sociedad que busca su desarrollo.

La Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social, celebrada en Santiago en marzo de 1962, refleja -precisamente- esta posición. La reunión de los presidentes de América tenida en Punta del Este en 1967 da gran importancia a las tareas de planeamiento de la educación, y la Organización de Estados Americanos (OEA) instala en 1968, en la reunión de Maracay, su Programa de Desarrollo Educativo (PREDE). Los fondos canalizados a través de la Alianza para el Progreso exigieron la existencia de planes de desarrollo, incluyendo el sector educación.

La investigación en educación adquiere importancia y un cierto perfil como actividad en el momento en que se hace dominante la "teoría del desarrollo" y en el que se privilegian las políticas desarrollistas. En efecto, para obedecer a sus orientaciones se hizo necesario obtener información sobre el proceso educativo y sus componentes desde distintos puntos de vista. Se incentiva -así- una investigación interdisciplinaria de la educación que trata de dar luz a los problemas relacionados con la calidad de la enseñanza y la eficiencia del sistema educativo, siguiendo modelos de análisis que obedecen a la concepción de la educación como insumo, dentro de la teoría del capital humano.

Uno de los temas que recibió particular atención en esa época fue el de los factores que inciden en el proceso de aprendizaje (42). Se constataron diferencias en lo que los alumnos aprenden debidas a factores tales como el grado de urbanización del lugar de residencia, la disponibilidad de textos de estudio, el acceso a la televisión. Los hijos de padres más educados aparecieron con mayores posibilidades de éxito escolar, confirmándose un carácter auto-reproductivo de la educación. La deserción fue vista como un problema relacionado con una decisión voluntaria individual. La carencia de escuelas, particularmente en el sector rural, sería un factor de gran peso en la marginalidad social.

Estas constataciones fueron incorporadas a un diagnóstico que llevó a los planificadores a plantear reformas de los sistemas educativos. La reforma de la educación puesta en práctica en el Perú significó un esfuerzo por incorporar grandes grupos humanos a un proceso educativo orientado a la participación social y a la capacitación laboral (43). En Chile, la reforma de la educación puesta en marcha en 1965 tendió a una mejoría de la calidad de la enseñanza y a ofrecer alternativas diferenciadas de educación para el trabajo, en distintos niveles del sistema escolar (44). De hecho, casi todos los países de la región propusieron reformas educativas y varios de ellos iniciaron tentativas globales o parciales en tal sentido (45). En general, las reformas de la educación en los países latinoamericanos fueron definidas en función de principios teórico-normativos. No hubo participación ciudadana en su gestación, o ésta fue muy escasa. Casi todas las propuestas de reforma plantearon la democratización de la enseñanza como un tema central, pero con referencias muy limitadas a los problemas que afectan la relación entre educación y sociedad: incorporación de campesinos e indígenas, migración interna, incapacidad de retención del sistema (46).

Junto con la preocupación por reformar la educación, los investigadores de la época del planeamiento dieron importancia a los problemas del financiamiento de ésta. Pese a la alta inversión que significó la ampliación y la mejoría del sistema escolar, la ineficiencia de éste no fue superada. Han persistido altas tasas de analfabetismo, la repetición sigue siendo alta y anualmente quedan fuera de la escuela cerca de 14 millones de niños (47).

Otra de las preocupaciones que acompañaron las acciones del planteamiento fue la de estudiar la formación de los docentes y ofrecer mejores programas de perfeccionamiento de esos recursos humanos. Un mejor profesor ofrecería una enseñanza de mejor calidad; de hecho, se constató que un alto número de profesores ejercía sin habilitación profesional, y se montaron programas para suplir esa deficiencia (48).

El planeamiento de la educación impulsó -finalmente- estudios acerca de las relaciones entre educación y empleo (49) y sobre capacitación y formación profesional (50). Las conclusiones de estos estudios coincidieron en señalar la persistencia del problema original. El dinamismo económico observado en los países en

el momento de tales estudios no se tradujo en mejoría de lo ocupacional, teniendo la industrialización un carácter concentrador, sin generar nuevos puestos de trabajo.

Pese a la nutrida investigación que se generó en la época del planeamiento de la educación y a las diversas iniciativas reformistas a que dio lugar este proceso, los problemas ligados al sistema escolar no encontraron una solución adecuada. La visión optimista de la educación tuvo el mérito de expandir la educación a un ritmo notable, (51) sin embargo su visión de la educación como factor de cambio social no tuvo confirmación. Pese a la expansión del sistema educativo no se modificó la distribución del ingreso; continuó la escasez de puestos de trabajo; el mercado laboral de terminó una devaluación de los años de estudio. En suma, el examen de los frutos de las reformas muestra que muchos de sus principios más democráticos y redistributivos fueron distorsionados por la mejor capacidad de los sectores medios y altos de la sociedad para presionar políticamente y aprovechar los servicios gubernamentales (52). Desde el punto de vista estricto de la investigación educacional el balance de este primer momento es altamente positivo. Es la época de la implantación de la investigación en educación como preocupación y como práctica. Además ella rinde frutos: se produce mucha información, se abren temáticas y problemas, se forma gente. Sus límites están muy ligados al clima intelectual y político: predomina un empirismo acrítico, con poca profundidad interpretativa.

b) El Enfoque crítico-reproductivista. Llega el momento en que se toma mayor conciencia de la situación de dependencia en que viven los países latinoamericanos con respecto de los países centros. El subdesarrollo no es concebido como un problema técnico ni de modernización de la sociedad; la marginalidad no es una falta de acceso a los servicios y bienes de consumo. Se trata de un problema estructural, de relaciones de clase al interior de la sociedad, y de ésta con los países hegemónicos. En esta perspectiva, la educación que ofrece el sistema tradicional, pese a su expansión y los esfuerzos por hacerla más eficiente, no aporta una solución a los problemas de las clases populares. Al contrario: actúa como un instrumento de discriminación social. La educación, pasa a ser entendida a partir de sus condicionamientos sociales

se subraya que su función es la de reproducir los valores de la clase dominante en la sociedad en que está inserta. Bourdieu y Passeron (53) hablan del sistema de enseñanza como violencia simbólica, y Althusser (54) concibe la escuela como uno de los aparatos ideológicos del Estado. En América Latina, esta corriente de interpretación de las relaciones entre educación y sociedad generó una amplia crítica a la escuela, con una línea de investigación de nunciadora que fue un alerta pero que no llegó hasta la implementación de soluciones (55).

Illich y Reimer publicaron sus primeros trabajos acerca de la desescolarización de la sociedad en 1971 (56) e inspiraron una serie de investigaciones desde el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en Cuernavaca, México (57). La escuela es concebida como el prototipo de las instituciones alienantes y represivas, ya que su contenido curricular oculto es el elemento de mayor capacidad para crear necesidades "envasadas" que aseguran la reproducción de la sociedad de consumo. Sin embargo, la salida propuesta por Illich y sus seguidores se plantea en una especie de vacío social que inmoviliza cualquier acción (58).

Diversos otros elementos colaboran en esta crítica a la escuela, entre los que no tiene poca importancia el fracaso de los intentos de reforma de los sistemas educativos. A la luz de la crítica radical a la escuela, se han señalado, de un modo particularmente claro, algunas dicotomías existentes al interior de los sistemas escolares de los países de la región (59): las diferencias entre la escuela rural y urbana, con desmedro de la primera, que acusa un alto grado de abandono; la gravedad de la situación de los campesinos indígenas (60), la diferencia entre escuelas de élite y de pueblo.

La crítica radical a la escuela, junto con ayudar a desentrañar estas agudas contradicciones, se inscribió en una perspectiva de negación del valor de la institución escolar misma. La educación no debe existir como un sistema diferenciado, con funciones específicas. Tampoco existe un capital cultural creado colectivamente y transmitido por personas y grupos sociales. Se niega la existencia de un espacio educacional específico; para instaurar el proceso de cambio social es necesario desistir de la educación de las masas para ir a su politización (61). Es el momento en que se ven nacer numerosos programas de educación de adultos, la mayo-

ría de ellos al margen del sistema formal e inspirados en las ideas de Paulo Freire sobre una educación liberadora. Estas ideas reciben, así un fuerte impulso de difusión.

La investigación en educación muestra ganancias y pérdidas en esta etapa "crítica". Es indudable que se gana en profundidad al considerar la educación desde una visión estructural de la problemática del desarrollo, con referencias a la dependencia externa, a su vinculación de clase, a su relación con la función de dominio del Estado. Este marco permitió revisar críticamente el empirismo y funcionalismo anterior, y avanzar hacia consideraciones del fenómeno educativo que lo ven más entrelazado con los procesos económicos y políticos (62). También hay límites. Si la consideración "optimista" era fruto de una visión ideologizada de la realidad, esta consideración "pesimista" es igualmente dependiente de lecturas ideológicas de la realidad (ahora de otro signo), lo que hace - a veces - caer en cierto esquematismo interpretativo. Además lo que se gana en consideración de la inserción de la educación es el contexto social global, se pierde en especificidad (como índice: la capacidad crítica y la incapacidad de propuestas).

c) El enfoque crítico-histórico. Veíamos que en el plano político, pese a las luchas populares, la anhelada transformación de la sociedad no se produce; gana la partida la reacción de los países centros y de los grupos de poder relacionados con ellos. El autoritarismo se hace presente en los países latinoamericanos y se intenta echar mano de la educación como un instrumento privilegiado de socialización de los valores de los grupos dominantes. Pero aún antes de que se produzca esta reacción, comienza a nacer en grupos de educadores de los países de la región una conciencia de que ni el optimismo ingenuo ni el pesimismo son una interpretación acertada de las relaciones entre educación y sociedad. No es la educación, como sistema verticalmente organizado, la que saca a las masas populares de su pobreza; sus condiciones de vida no mejoran solamente por tener más conocimientos que le faciliten su integración a la sociedad tecnicista. Tampoco parece ser que toda acción educativa sea -de por sí- reproductora de una sociedad dividida. En ambos casos se ha sacrificado la historia, la realidad de cada día y de cada persona y grupo social. Se ha visto a la escuela en una de sus caras, dejando en la sombra otra: ella ha servido históricamente a los sectores populares; ella reproduce, pero es también un lugar de

lucha social y cultural. Ha faltado, en suma, un análisis severo pero sereno a la vez, que haga posible que los perdedores de siempre, los pobres, tengan la oportunidad de educarse, ya sea accediendo al dominio de un conjunto de destrezas culturales y de conocimientos socialmente necesarios, ya sea propiciando procesos de organización e identidad colectiva que les permitan ser actores sociales y políticos. Es lo que pretenden las diversas iniciativas de educación popular, que han prosperado inscribiéndose en una línea de pedagogía liberadora, que tuvo sus inicios en los períodos anteriores, como también muchas investigaciones que buscan caminos, no sólo para extender la escuela sino para mejorarla.

Este enfoque ha motivado una línea de investigaciones que buscan acompañar al que se educa en un proceso de logro de su propia identidad al interior de un contexto social determinado, para constituirse en actor de ese contexto social. Se pretende lograr una educación que ofrezca una real oportunidad de mejorar sus condiciones de vida, pero no por la incorporación del oprimido a los valores del opresor sino que por el descubrimiento y realización de sus valores propios. La dimensión política de esta acción educativa se canaliza de acuerdo con un análisis realista de oportunidades y contexto, procurando que la educación de las clases populares sea lo mejor y más auténtica que sea posible. No se abandonan el análisis y la crítica estructurales, pero se evita la conclusión pesimista que inmoviliza, reemplazándola por acciones de acompañamiento de un proceso de educación de las clases populares.

Freire habló muy temprano de una "educación liberadora" que hiciese a los sectores populares sujetos históricos de la "cientización" de la realidad y de la "praxis" transformadora(63). Después de él, diversos proyectos de investigación han desarrollado metodologías orientadas a esta toma de conciencia para ayudar a la organización y la movilización en pro de una mejoría actual de las condiciones de vida; pero inscrita en la perspectiva de un cambio social substantivo; todos estos proyectos van acompañados de líneas de investigación: juegos de simulación (64); experiencias de investigación-acción (65); de educación popular (66).

Estas propuestas suponen un tipo de investigación educacional directamente ligada a programas de acción educativa. El investigador se compromete en tal acción y la investigación misma es concebida como una acción educativa en la cual participan los

diferentes actores sociales. El conocimiento es un hecho social, inscrito en un proceso de educación de un grupo humano (67).

La consideración del sistema escolar es hoy también menos de denuncia y más cercana a una búsqueda de profundización y explicitación de los procesos, para que tenga incidencia en la proposición de soluciones a los problemas.

Las tareas abiertas a la investigación en educación en América Latina han sido analizadas por Tedesco, quien comienza preguntándose acerca del papel de la educación en el marco de las actuales estructuras sociales de la región. Este papel, ¿se define en términos económicos (formación de recursos humanos), en términos políticos (formación del ciudadano), en términos ideológicos (subordinación a la ideología dominante) o en términos pedagógicos (enseñanza adecuada del manejo de códigos básicos)? A diferencia de otros momentos históricos, caracterizados por la clara hegemonía de algunas de las respuestas mencionadas, se advertiría hoy una crisis de los marcos interpretativos, los que -a pesar de una coherente lógica interna- no logran explicar aspectos significativos de la realidad.

Cualquiera que sea el análisis que se haga de la realidad dentro de la cual se enmarca el proceso educativo, prosigue Tedesco, no se deben olvidar aspectos como los siguientes:

- Los cambios de la sociedad rural: la descomposición de la economía campesina tradicional y la emergencia del sector agrícola moderno, están provocando una creciente heterogeneidad de situaciones ocupacionales, caracterizada por la pauperización de la familia campesina.
- El trabajo infantil y juvenil, que de su tradicional manifestación en áreas rurales estaría extendiéndose también a zonas urbanas. Este problema pareciera no haber sido aún suficientemente tenido en cuenta por la educación formal, la que seguiría operando sobre la suposición de que los alumnos tienen tiempo para el estudio y el juego, en vez de tener que solucionar conflictos entre estudio y trabajo.

- Las demandas populares por educación. No se conoce cuál es el lugar que ocupan estas demandas en el conjunto de las demandas sociales: cómo conciben su papel los sectores populares, qué rol juegan aquí los sindicatos, los partidos políticos, las demás agencias e instituciones.
- La administración de la educación. En el marco de las demandas populares por educación, un proceso de descentralización de la planificación de la educación trae consigo otro de distribución más igualitaria del poder.
- El problema de la educación no formal, que replantea el de la ineficacia de la educación formal y el de las posibilidades de las acciones no formales de educación como una respuesta a las necesidades originadas en esa ineficacia.
- La vigencia de la democracia y del pluralismo, los estilos consumistas de vida social y los valores de la sociedad contemporánea. Se han roto los patrones de dominación tradicional y -por lo general- no logran consolidarse modelos de participación ampliada con consenso mayoritario.

Ante esta perspectiva, Tedesco propone líneas de investigación tendientes a rescatar la especificidad del hecho educativo, su potencialidad: el valor del conocimiento como elemento central de la participación social, la creatividad, el desarrollo personal, junto con mantener en su particularidad científica lo que se refiere a los procesos de aprendizaje. Se requiere encuadrar los hallazgos de la investigación educacional en un marco que permita sistematizar las proposiciones específicas y actúe como motivador para los investigadores, los políticos, los docentes, y los movimientos populares que demandan servicios educativos.

La investigación en América Latina ha estado ligada al contexto social en que se ha desenvuelto el proceso educativo, tratando de responder a los problemas planteados por las relaciones entre ese proceso y ese contexto, de acuerdo con diferentes enfoques de tales relaciones. Cuál sea el rol de la investigación en educación en nuestros países dependerá del análisis de esos problemas, el que -como hemos indicado- plantea un tema mayor que atraviesa toda la acción investigativa: el de la situación de pobreza y dominación y silenciamiento que afecta a las masas populares. Abandono extremo de los campesinos, en particular de los indígenas; marginación de los sectores populares urbanos; falta de empleo y subempleo. La educación no está a la altura de una respuesta adecuada a las demandas populares. La investigación en educación tiene un rol en ir configurando respuestas y generando soluciones que contribuyan en esta área a la construcción de una sociedad más justa y substantivamente democrática (68).

3. INSERCIÓN SOCIAL DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y TENDENCIAS METODOLÓGICAS.

Dentro del contexto que hemos descrito, una de las notas que caracterizan la práctica de la investigación en educación en los países de América Latina es su particular inserción social. El prestigio de la profesión de investigador tiene entre nosotros una resonancia social diferente de la existente en los países del Norte; la investigación misma se plantea con categorías que miran mucho más hacia la particular contribución social que puede cumplir la acción de investigar que a su validación como práctica científica; los interlocutores de esta acción son grupos con características diferentes, ligadas al hecho de que la investigación misma es aquí un trabajo intelectual que mira a la vez a una interpretación de la realidad y a una transformación de ésta: es a la vez científica y política. Todo esto hace que los métodos empleados en la acción de investigar obedezcan a una selección metodológica acorde con las necesidades a las que se enfrenta el investigador.

3.1. Hacer Ciencia en Educación

Como se ha indicado en otras oportunidades (69), la investigación en educación en América Latina no posee un espacio social propio, que sea distinto del de la acción. Es ésta una característica que diferencia la investigación educacional que se realiza en nuestros países, de la que se hace en los del Norte. Allí, la ciencia tiene un espacio propio; la organización de la cultura hace que la investigación educacional tenga un lugar claro y clave. Existe un circuito de investigación, formado por profesionales dedicados a hacer ciencia, circuito que es distinto del de quienes se hallan en la práctica educativa y del de los políticos que se ocupan de diseñar acciones al respecto. El prestigio y el respeto profesional del investigador se establece en función de su propio rol: el de ser investigador, hacedor de ciencia.

Entre nosotros, esta situación es diversa. No existe esa clara distinción de circuitos. El investigador suele ser a la vez alguien que está realizando una acción política, por

cuanto su objetivo al investigar es aportar en la transformación de la realidad de un grupo social determinado, y suele ser también un hombre ligado a experiencias de terreno que buscan precisamente, materializar en la práctica ese cambio social. El prestigio del investigador no depende sólo de la calidad de sus investigaciones: se encuentra además fuertemente influido por su capacidad de realización de acciones, de administración, por su prestigio docente y/o comunicador, etc. El conocimiento es un producto que acompaña el esfuerzo por iluminar la acción, es el resultado del encuentro de diferentes actores sociales, es fruto de una acción que es tá marcada por una intencionalidad que va más allá del "hacer ciencia".

Si en los países del Norte puede distinguirse con claridad una función informativa, derivada de la acumulación de conocimientos sobre un determinado asunto, en América Latina se produce un concepto de información diferente, en el que el co nocimiento es válido en la medida en que es capaz de traducirse en políticas, de generar y diseñar acciones. Su valor de universalidad es menos evidente, produciéndose una localización de la ciencia que, como vimos, a menudo significa duplicación de esfuerzos, ignorancia de lo que se hace en otras partes. Todo ello por una, talvez, excesiva valoración del carácter local de los problemas y sus soluciones.

América Latina es una sociedad en conflicto. En ella, la división social, la dependencia externa, la acumulación de los bienes y del poder en pocas manos, y -en muchos de nuestros países- la dictadura política, configuran una situación lejana de la justicia, la unión y la paz. El conflicto social se manifiesta más agudamente en algunos países y circunstancias, se mantiene latente en otros... pero siempre está presente. En este marco so cial, la acción del investigador, que hemos descrito como estrechamente ligada al cambio en bien de la justicia y la igualdad, se ve enfrentada a dificultades que con frecuencia le impiden lle gar a la acción o influir en ella. Se produce, entonces, un tipo de investigación que se ha llamado "denunciatoria" (70) en la que se levantan y describen problemas, pero en la que -por falta de ac ceso a los mecanismos del poder- no se llega a la acción. Este carácter denunciatorio que mezcla el intento por desentrañar (conocer, explicar) lo que es, con la proclamación de lo que debe ser (elaboración de nuevos sentidos y futuros), debe ser si bien no es una connotación que deba ser aplicada a toda la investigación edu cacional latinoamericana, puede ser señalada como otra de las ca-

racterísticas del hacer ciencia en educación en nuestra región.

3.2. Una Categorización de la Investigación en Educación

Precisamente por el carácter político que tiene entre nosotros el logro de conocimientos en educación y por la ausencia de marcos teóricos originales, por ser la investigación en educación una respuesta a problemas, hemos preferido apartarnos aquí de una clásica tipología referida a supuestos epistemológicos y/o a características metodológicas de la acción de investigar, para ir a una categorización hecha sobre la base de los productos de esta acción. En tal sentido, Vielle (71) ha propuesto las siguientes categorías:

a) Investigación disciplinaria, orientada a analizar y evaluar los fenómenos educativos y las variables que los componen y los relacionan con el contexto social. Se han señalado, como características de este tipo de investigación, aquéllas que analizan las relaciones entre educación y trabajo, las que muestran la influencia de los factores socioeconómicos en la educación, y otras. Este tipo de investigación no es muy abundante por lo que es explicable la ausencia de teorías interpretativas de los fenómenos educativos de carácter específicamente latinoamericano. Por otra parte suele ser la investigación que más realiza el carácter denunciatorio del que hemos hecho mención más arriba; la investigación disciplinaria, urgida por la conciencia de los problemas y de la situación de injusticia reinante en nuestros países, ha dejado muchas veces de lado la profundidad en la explicación de los fenómenos que estudia para volcarse hacia la descripción de esos problemas en cuanto ejemplificaciones de la injusticia global de la sociedad. Con todo, más recientemente se advierten signos de mayor elaboración interpretativa (72). Los métodos empleados en este tipo de investigación son los tradicionales en las diferentes disciplinas desde las que es posible analizar el campo educacional: economía, sociología, política, etc.

b) Investigación para el planeamiento, que se refiere a evaluaciones, diagnósticos y pronósticos relacionados con el sistema educativo. Suelen servir de base para políticas educativas; por ejemplo: planes de educación, reformas de la enseñanza. Prima la visión funcionalista. Supuesta una crítica, supuesta una descripción de

los problemas, el objetivo es, aquí, lograr que el sistema educacional responda a las necesidades que se constatan y se conforme a la función social que se le atribuye. Esta visión, que más arriba hemos definido como característica de una fase de confianza en las posibilidades del sistema educacional para superar la injusticia, se ha venido enriqueciendo con los aportes de la crítica estructural, y volcando hacia lo que más abajo llamamos "una nueva visión del planeamiento", orientada hacia lograr la mayor eficiencia de la educación en favor de las necesidades de los grupos postergados. La metodología empleada en esta línea de investigaciones es empírica, orientada a la producción de datos básicos para reflexionar sobre el sistema educacional y actuar sobre él..

c) Investigación instrumental, orientada a introducir modificaciones en los contenidos, procedimientos y medios educativos.

Constituye un apoyo inmediato a la innovación curricular de los sistemas, a través de libros de textos, guías didácticas y otras ayudas. También apoya la educación no formal mediante materiales escritos y de otro tipo, los que frecuentemente se encuentran ligados a programas de educación por medios masivos de comunicación o presentes en acciones de educación de base y educación popular. Lo que caracteriza a este tipo de investigación es -precisamente- el orientar el conocimiento de la realidad y la elaboración intelectual a la creación de esos productos. Quienes trabajan en esta línea han elegido estos medios para lograr cambios de valores, entre otras herramientas útiles para la acción educativa con grupos populares, extender los beneficios de una educación concientizadora. Es un tipo de investigación que ha mostrado eficiencia, por cuanto los instrumentos y medios que produce logran un impacto más duradero en los contextos en los cuales actúan. Lo metodológico en este tipo de investigaciones está en la forma de producción de materiales y uso de medios, con una adecuada adaptación de las técnicas propias de los medios mismos: comunicación escrita, visual y oral, particularmente.

d) Investigación -acción o proyectos que emprenden directamente la realización de una innovación, en los que la investigación aparece como un ejercicio compartido por todos los involucrados y es al mismo tiempo un aprendizaje para todos. Si en la categoría anterior acentuábamos que los investigativos estaban en la producción de medios, en esta categoría la investigación está constituida por el proceso mismo de diseñar una experiencia educativa, llevarla adelante, comunicar sus resultados. Es a través de ella que

un grupo humano crece en conocimientos y logra cumplir mejor su rol social. Se trata, por tanto, de una forma de hacer investigación y de insertarla en un proceso social distinto a lo que en los países del Norte se ha denominado "action research". Entre nosotros, la investigación-acción debe ser concebida como la incorporación de un elemento investigativo en proyectos de transformación de una realidad dada, como una dimensión de un proceso educativo-político. Lo metodológico está representado aquí por el programa mismo, por el proceso que se desarrolla.

Como apoyo a las acciones que acaban de ser descritas, existirían otros dos tipos de investigación que cabría agregar a la categorización:

e) Investigación de la investigación, en la que se evalúa la orientación, prioridades, condiciones de producción y difusión, metodología, procedimientos y estrategias de investigación. Este tipo de trabajo, que bien podría conducir a una posterior definición de categorías epistemológicas para la investigación en educación en nuestra región, ha sido hasta ahora relativamente escaso y de ocurrencia circunstancial, aunque comienza a producirse un movimiento en favor de actividades de este tipo. Asistimos, hoy por hoy, a una mayor frecuencia de intentos por relacionar personas que trabajan en líneas semejantes, por sistematizar experiencias (por ejemplo, de educación popular), por reflexionar sobre los procesos educativos. Las ocasiones y medios de contacto y reflexión (reuniones, proyectos, publicaciones) son ya frecuentes y cabe esperar un enriquecimiento de la labor investigativa, originado en este tipo de actividades.

f) Investigación documental, bibliográfica y estadística que se orienta a la recopilación, sistematización y análisis de la información existente en torno a los problemas educativos.

Estas categorías deben ser leídas con el sesgo que hemos indicado como característico de cualquier categorización que se haga de la investigación en educación en nuestros países: ninguna de tales categorías obedece a una intención que podríamos calificar de "meramente científica" o "científica pura". Todas visualizan -sí- la producción de conocimiento, y en ese

sentido son interpretativas, científicas; pero a la vez se preocupan del sentido que ese conocimiento tiene. Más aún: la pregunta acerca del "para qué" del conocimiento está siempre gobernando el "qué" y el "cómo".

Es claro que se produce así una selectividad epistemológica y metodológica que nos caracteriza. La urgencia de los problemas educativos que enfrentamos, la particular inserción social de la práctica investigativa, no nos han dado tiempo para la calmada reflexión que conduce a la creación de esquemas epistemológicos propios. Lo que hacemos es ir tomando, seleccionando de los enfoques, técnicas y métodos de investigación, aquéllos que más se vayan adaptando a las necesidades de una actividad investigativa estrechamente ligada a la resolución de problemas. Se da una búsqueda de enfoques, de formas de acercarse a la realidad, a la vez que de las estructuras y personas o grupos de personas que tienen en sus manos la posibilidad de transformar esa realidad.

Los interlocutores de la investigación educacional son, así, distintos, según sean distintas las orientaciones que se den a la interpretación de las relaciones entre educación y sociedad, a las cuales nos hemos referido más arriba (ver punto 2 de este escrito).

En un momento en que ha primado la visión desarrollista, que da una importancia fundamental al Estado como impulsor del desarrollo, los investigadores en educación le hablaron principalmente a los organismos públicos. La descripción de los problemas y sus causas tuvo una motivación centrada en la toma de decisiones. El impulso dado a la investigación en educación se originó en fondos porporcionados por el Estado y en agencias internacionales que trabajan con organismos públicos. En términos de tipos de investigación primó la investigación para el planeamiento.

La investigación generada por la visión crítica de la escuela como agente de reproducción social se originó en personas e instituciones privadas y centros universitarios, y se orientó al gran público, a formar conciencia colectiva sobre la necesidad de encarar los problemas educativos desde un ángulo diverso: en vez del funcionalismo de la escuela, la crítica estructural que

la muestra como una parte de un aparato que requiere ser modificado en su totalidad para dar paso a una sociedad diversa, en la que primen los valores de igualdad y solidaridad.

En una tercera fase, que más arriba hemos llamado de "crítica histórica", ha sido de particular importancia la acción de instituciones que -como las iglesias- han tomado en sus manos la lucha por lograr efectivamente, a través de la implementación de acciones educativas de base y la formación de una conciencia social, que los grandes grupos postergados realicen su rol dentro de la sociedad. Los interlocutores son, en este caso, grupos sociales de base e intermedios: organizaciones locales, sindicatos, partidos, organismos nacionales-regionales. El Estado también es un interlocutor de este tipo de investigación, pero se suele atender y privilegiar hoy, más que antes, a los agentes que operan en el aparato estatal: profesores, trabajadores sociales, etc. y no sólo a los políticos que toman las grandes decisiones.

No podría hablarse de una sucesión temporal en estas diferentes fases orientadas a diversos interlocutores, como si entre ellas existiera un corte histórico. Es cierto que cada una de ellas puede ser identificada como preponderante en un determinado espacio de tiempo, pero también es evidente que existe entre ellas una presencia casi paralela. El planeamiento de la educación, originado en la iniciativa del Estado, sigue actuando, si bien ha modificado su expresión y se acerca más al fomento de experiencias más focalizadas y con un mayor análisis crítico de su inserción social (73). La crítica radical a la escuela sigue inspirando, particularmente, las acciones de educación no formal, a la vez que ha limado su universalismo y reemplazado cierto negativismo por análisis más serenos y orientados a criterios de factibilidad. La crítica histórica no es sólo de hoy: la hemos descrito como de nacimiento temprano y como una respuesta a las necesidades planteadas por una actitud que es a la vez crítica y constructiva, denunciatoria de las causas de las desigualdades existentes junto con anunciatoria de una posibilidad real de que éstas sean superadas.

Debido a una inserción social caracterizada por el apremio de los problemas y la naturaleza política de la acción educativa, la investigación educacional en América Latina recurre a una selección de supuestos teóricos y de métodos. Más que hacer ciencia, en el sentido en que esta expresión podría ser leída

en un contexto de países desarrollados, nos orientamos a una transformación social en búsqueda de la justicia. El compormiso del investigador con esta transformación y su aporte en este campo, desde su particular capacidad profesional, conforma y tipifica su actuar.

4. TENDENCIAS TEMATICAS EN LA INVESTIGACION EN EDUCACION EN AMERICA LATINA.

En los acápites que anteceden nos hemos referido al contexto socioeconómico latinoamericano y a cómo ese contexto y su lectura determina una muy característica inserción social del investigador. Enfatizamos que los países de nuestra región enfrentan problemas graves que comprometen a muchos: las grandes mayorías excluidas y dominadas; y que dada la urgencia de tales problemas, la investigación en educación es una actividad ligada a la acción, orientada a la transformación social.

Todo lo dicho queda particularmente claro si se consideran los grandes temas a los que se ha volcado la investigación en educación en América Latina. En los párrafos que siguen mostraremos cómo han sido investigados en nuestros países esos grandes temas. A través de su presentación aparecerá el compromiso de los investigadores latinoamericanos con los grupos sociales más desfavorecidos y su afán por modificar la situación de desamparo que los afecta. Se verá que -como hemos anotado- la acción de investigar se encuentra comandada por la urgencia de los problemas; y que recurre selectivamente a los enfoques teóricos y metodológicos más apropiados para un esclarecimiento y modificación de esa realidad que apremia.

Esta gran preocupación de los educadores de nuestros países se ha visto reflejada en diversas instancias regionales de reflexión y de decisión de orientaciones para la acción educativa. Un ejemplo lo tenemos en el Proyecto Principal de Educación de la UNESCO. En la reunión intergubernamental celebrada en Quito en Abril de 1981, se hizo particular mención de los grupos sociales afectados por la pobreza crítica, que -por lo general- viven en las zonas rurales y urbano-marginales, como los destinatarios prioritarios de este proyecto (74). Más específicamente se determinaron las siguientes poblaciones:

- Las poblaciones indígenas que, además de sufrir el rigor de la pobreza, se ven afectados por incomunicación lingüística.
- Los adultos de 15 años y más, que todavía se encuentran en situación de analfabetos.

- Los trabajadores que por no tener el nivel educativo elemental básico, o por falta de capacitación tecnológica, están expuestos al desempleo o a realizar labores que aumentan el subempleo.
- Los subempleados y desempleados que, al carecer de habilitación profesional, no logran desempeñar un papel laboral de significación económica en el sistema productivo.
- Los jóvenes y niños, particularmente del medio rural, que no han podido ingresar a la escuela o que, por factores escolares y/o extraescolares, abandonaron sus estudios.
- Los menores de 6 años de edad, cuyas condiciones socioeconómicas, de nutrición y de ambiente familiar, los colocan en situación de desventaja en lo que respecta a ser incorporados al sistema educativo, a su permanencia en el mismo, y a su progreso escolar.
- Los minusválidos, que requieren una atención integral que les permita incorporarse o reincorporarse a la educación y al trabajo.

A continuación presentaremos algunos ejemplos del trabajo de investigación en educación realizado en la región, el que se relaciona con esos grupos sociales (75).

4.1. Niños Menores de 6 años, en Situación de Pobreza

Los niños menores -al igual que sus madres- son quienes más reciben la influencia del medio en que viven. En el caso de las poblaciones urbanas marginales, éste se caracteriza por problemas sanitarios derivados de las malas condiciones higiénicas, del abrigo precario y de los malos suministros de alimentos. Se dan también malas condiciones educacionales, derivadas de problemas de adaptación de la familia a condiciones de hacinamiento; éstas se traducen en dificultad para proporcionar a los niños modelos adecuados de conducta y en la aparición de la agresividad y la pandilla como formas de autoafirmación y autodefensa. En el medio rural -pese a que las condiciones ecológicas naturales brindan posibilidades de vida sana y particularmente adaptadas a las necesidades infantiles- la suma pobreza de las familias presenta problemas de salud y de educación que afectan notoriamente a este grupo de edad.

De acuerdo con datos manejados por el UNICEF (76), en 1980 habría cerca de 66 millones de niños menores de 6 años: casi el 21% de la población total. El mismo estudio señala que en 1970, el 40% de los hogares de la región estaba bajo la línea de pobreza no alcanzan a cubrir las necesidades básicas y que el 19% de los hogares se ubicaba por debajo de la línea de indigencia no cubriendo sus necesidades alimenticias.

La consecuencia más grave de esta situación es la desnutrición calórico-protéica de niños menores de 5 años, estimada en un promedio del 41,9% para después de 1970 (29,8% de desnutridos de 1er. grado; 10,1% de 2º grado y 2% de 3er grado).

La probabilidad de morir entre el nacimiento y los 20 años de edad también permite caracterizar el grupo social que nos interesa: entre 1965 y 1972, esta cifra varió entre el 202% y el 48% en los países de la región, mientras que en un país desarrollado, como Suecia, esta tasa fue del 16% en 1965. El índice de mortalidad infantil varía notablemente de acuerdo con los años de escolaridad de la madre; en Chile, por ejemplo, mientras el riesgo de morir al nacer fue de 46% en casos de madres con 10 años o más de estudios, esta cifra sube a 131% cuando la madre es analfabeta

Un tema que ha preocupado a los investigadores con respecto de este grupo social es el de la respuesta que pueda dar la educación escolar, concluyendo que -a pesar de una expansión relativa de la oferta- son pocos los niños pobres que se benefician de ella.

La tasa bruta de escolaridad de niños de 3 a 5 años de edad en la región, hacia 1980, sería apenas del 8,9% (77). La insuficiencia cuantitativa de la educación preescolar formal es confirmada en un estudio hecho por la Fundación High Scope y varios centros de investigación y acción educativas de la región, en el que se hace una descripción de este nivel de escolaridad en Bolivia, Colombia y Chile (78).

Ante la insuficiencia de la oferta de educación preescolar formal, han nacido en la región numerosos programas no formales de atención a los niños pobres de esa edad. El estudio ya citado de UNICEF hace un recuento y análisis descriptivo de instituciones y programas de este tipo, incluyéndose 35 experiencias, en 16 países. Estos programas se plantean -por lo general- como una alternativa al jardín infantil, al que suelen tener poco acceso las familias pobres, o que resulta comparativamente más caro. Se trata de programas que poseen una orientación globalizante, que considera la interdependencia de los factores sociales, sicosociales y de estimulación que intervienen en la metodología de los mismos (79). Dichos programas -por lo general- se desarrollan en un marco de participación comunitaria local o familiar, empleando personas de la propia comunidad, basados en la enseñanza de elementos sencillos de educación infantil a los padres o a monitores voluntarios. Algunos de estos programas incluyen -además- la entrega de complementos nutricionales y la enseñanza de las madres en aspectos de cuidado, salud y alimentación de sus hijos. Se ha comprobado, por ejemplo, que el daño producido por una desnutrición grave en períodos críticos del desarrollo del niño puede ser irreparable. Por otra parte, se ha visto que con un adecuado programa de alimentación combinado con estimulación psicológica y social se puede llegar a una importante recuperación de los daños educacionales producidos por la pobreza (80).

4.2. Los Niños en Edad de Escolaridad Básica

Los niños pobres en edad de escolaridad básica configuran un grupo social que no está en condiciones de establecer una demanda educacional efectiva, de asistir regularmente a la escuela, de realizar un aprendizaje sistemático.

Furter hace un análisis de la relación existente entre la desigualdad social y la incapacidad de la educación básica para lograr sus metas. Indica que -dado el carácter obligatorio de este nivel de enseñanza- sus deficiencias hablan de incapacidad de los países para lograr una democracia cultural (81). En las fallas de la educación básica quedan de manifiesto las desigualdades entre los grupos sociales pertenecientes a centros urbanizados y los periféricos, entre el campo y la ciudad. La escuela básica latinoamericana -dice Furter- es cerrada y vuelta sobre sí

misma, reproductiva de una sociedad de clases, y no es un medio a través del cual los grupos sociales pobres puedan comprender y modicar su medio, comunicarse, forjarse una identidad.

Se encuentra ampliamente documentado en la investigación educacional el hecho de que la condición socioeconómica de los estudiantes determina en gran medida el rendimiento de éstos en su historia escolar, a partir de los primeros años de educación sistemática.

Schiefelbein y Farrel, en un estudio de seguimiento de una amplia muestra de alumnos (82), analizan las diferentes probabilidades que tienen los grupos socioeconómicos de acceder al sistema educacional formal, de permanecer en él y de rendir satisfactoriamente, entregando información que muestra la desventaja que en esto tienen los más pobres. La educación básica parece atender adecuadamente a los hijos de padres con ocupaciones de clase media y alta; a los de la fuerza de trabajo industrial urbana los retiene, pero con niveles de rendimiento más bajo. No retiene -en cambio- a los hijos de campesinos y pescadores.

Atiende inadecuadamente a los hijos de padres con bajos niveles educacionales, especialmente analfabetos, los que tienen escasa probabilidad de completar sus estudios básicos.

Los trabajos realizados por el Proyecto Umbral corroboran lo dicho por los citados investigadores. En ellos se estudia la articulación entre la educación preescolar y el primer año básico en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile (83), indicándose que para el éxito escolar no bastaría la madurez funcional favorecida por la educación preescolar: incidirían también las características del sistema y del proceso escolar, ambos marcados por la selectividad social.

La deserción escolar es otro tema que ha preocupado a los investigadores. En un estudio de UNESCO (84) se indica que la tasa media de deserción para América Latina, referida a cohortes que iniciaron sus estudios en 1960, fue del 61,6%. Esta tasa llega a ser, en las zonas rurales, 2 veces más alta que en las urbanas. En cuanto a repetición de curso, en un examen de la situa

ción en 13 países de la región, en 9 de ellos más del 60% de los egresados de varias cohortes había repetido curso por lo menos una vez; en otros países el porcentaje superaba el 52%.

En el seminario internacional de intercambio de experiencias sobre deserción escolar, celebrado en Buenos Aires en 1976 por iniciativa de la OEA y el Ministerio de Educación y Cultura de Argentina, se indicaron diversas causas de este fenómeno. Entre otras: la indiferenciación de la organización escolar, la dispersión de la población rural, la pobreza (subalimentación, insuficiencia de vestuario, pobreza de materiales), las dificultades de aprendizaje, la insuficiencia de la capacidad instalada, la inadecuada preparación del personal docente, la poca funcionalidad de los locales escolares, la calidad de incompletas de muchas de las escuelas, los problemas de lenguaje de muchos campesinos indígenas (85).

Ante los problemas ejemplarizados han surgido una serie de iniciativas tendientes a ofrecer soluciones orientadas al mejoramiento del nivel de enseñanza básica.

Así, Schiefelbein (86) examina la factibilidad financiera de 18 tipos de soluciones, referidas a modificación de las modalidades de promoción, a programas de nutrición, a incorporación de la educación por radio, a la entrega de textos y otros apoyos para la enseñanza, a dar facilidades de transporte, a introducir cambios en el currículo, a otorgar bonificaciones y becas. Indica que tales soluciones son viables y que se sabe que tienen un efecto positivo en el aumento de la retención de la escuela básica y en la mejoría del rendimiento de los alumnos en ella.

Vaccaro y colaboradores (87) comprobaron que es posible motivar a los miembros de las familias para incorporarse a tareas de la escuela y que esta participación tiende a producir mejorías en el rendimiento de los alumnos. La experiencia se realizó con familias de bajos recursos económicos y en una escuela con condiciones mínimas de instalación, y mostró ser replicable. Esta misma investigadora ha desarrollado un programa de "talleres de aprendizaje" para atender a niños de sectores pobres con proble

mas de aprendizaje escolar y emocionales (88). Los talleres funcionan con la ayuda de jóvenes y adultos de los propios sectores populares. Se informa de mejorías notables en la situación escolar de los niños que asisten a los talleres; además se obtiene una apreciable movilización de la comunidad mediante trabajos de motivación, capacitación de monitores y trabajo con las familias implicadas en el programa, lo que redunda en una mejor organización de base.

Existen también experiencias orientadas a la atención de niños en situación irregular. A modo de ejemplo pueden citarse experiencias colombianas y chilenas al respecto. Bello (89) en Colombia, informa de un programa de atención de niños vagos, basado en el aprovechamiento de las propias formas de socialización de los niños y tendiente a una educación que pretende abarcar aspectos cognoscitivos y afectivos, mediante el fomento de las responsabilidades individuales y sociales. Montenegro (90) da cuenta de una investigación destinada a dimensionar el problema de los niños en situación irregular en Santiago de Chile, y la atención que se les presta. Describe las características de la irregularidad infantil, poniendo en relieve la incidencia de los factores familiares en esa situación. Los niños investigados se encuentran atendidos en hogares de menores, en los que la atención dispensada posee limitaciones -particularmente económicas- a pesar de las cuales se da una atención mínima adecuada a las necesidades básicas de los usuarios.

4.3. Los Jóvenes en Edad de Escolaridad Media

Tratándose de juventud pobre, cuya historia escolar suele tener un atraso en términos de edad de ingreso a la enseñanza media, el grupo al que nos referimos podría ubicarse entre los 15 y los 20 años de edad.

En este grupo social se acentúa la ruptura generacional por la mayor diferencia que existe entre el cambio de la sociedad y el que se produce al interior de la familia. Esto configura un problema con características de globalidad que abarca desde los aspectos referentes al desarrollo personal de los jóvenes

hasta el de su inserción social y en el mundo del trabajo. Esta situación parece ser aún más grave para la juventud pobre de zonas rurales. El mayor atraso relativo del sector agrario es un factor agravante de los problemas de los jóvenes campesinos, particularmente en lo que se refiere a su trabajo y su ascenso social.

Una de las preocupaciones de los investigadores que se han ocupado de este grupo social es la de las oportunidades de trabajo que se le ofrecen. En un estudio publicado por CINTERFOR (91) queda de manifiesto que en la región latinoamericana, las acciones de capacitación han venido favoreciendo particularmente a la mano de obra ocupada en el sector moderno de la economía, donde no se ubican, precisamente, los grupos juveniles más pobres. Estos tienden a emplearse en la pequeña y mediana empresa; allí la falta de oportunidades de capacitación se suma a la falta de oportunidades laborales de los jóvenes y la acentúa. En el contexto latinoamericano de los últimos años estas oportunidades han disminuido notablemente; así, por ejemplo, González (92) hace ver que en Chile, entre 1957 y 1979 el porcentaje de jóvenes con ingresos provenientes del trabajo, bajó de 27,5 a 11,7.

La educación media latinoamericana ha experimentado una fuerte expansión en las últimas décadas; así en 1970 había 6,7 millones más de alumnos que en 1980 matriculados en ese nivel de enseñanza. Pese a esta expansión, la oferta educativa del nivel secundario formal a la juventud pobre -cuyas necesidades están fuertemente marcadas por las exigencias de capacitación para el mundo del trabajo- parece tener serias deficiencias. Ya en 1972 un estudio del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES) (93) constataba que la enseñanza media general constituye la modalidad más recurrida en la mayor parte de los países de la región, y tiene carácter marcadamente preuniversitario. En los programas, la ciencia ocupa una parte menor del número de horas de clases, y la formación tecnológica está, por lo general, ausente. La enseñanza no incluye prácticas de trabajo ni experiencias que permitan vincular ciencia con tecnología. Esto estaría mostrando la influencia de los valores de una clase media latinoamericana, marcadamente contraria al trabajo manual, que ha establecido contenidos de tipo universitario-liberal para la enseñanza media. Como consecuencia de ellos, se ha producido una enseñanza de ciclo largo, que no tiene en cuenta los requerimientos económicos de los usuarios. Este tiende a anular los efectos de la movilidad social ascendente para las capas sociales más desfavorecidas, ya que determina el consumo de gran parte de la disponibilidad de financiamiento del crecien

te gasto educativo en los niveles medio y superior, en desmedro de las asignaciones necesarias para mejorar la oferta educacional a sectores más necesitados.

Sin embargo, hay información que indica que la modalidad profesional en el nivel medio se ha expandido considerablemente. Corvalán (94) opina que esta tendencia a la profesionalización de ese nivel es uno de los rasgos distintivos de la enseñanza media en la región.

Sin embargo, las reformas de la educación media, en las que se manifestaría esta tendencia profesionalizante, al decir de Vera (95) no han hecho sino revelar la "disyuntiva" en que se debate la educación del nivel medio: un oscilar entre la superación y la reproducción de la realidad que se pretende reformar. Esta opinión ha sido recogida por el Proyecto DEALC (96) cuando indica que la educación media se encuentra en transición. Una transición que va desde un proyecto elitista hacia una concepción democratizante; desde una educación media "humanista" y tradicional que concebía la enseñanza manual como orientada a las "artes y oficios", hacia un intento de tecnificación progresiva del nivel. Estos cambios, indica el estudio citado, son paralelos a la composición social de la matrícula de la enseñanza media, que acusa un reciente aumento de hijos de familias proletarias.

Sin embargo-concluye el informe del Proyecto DEALC- a pesar de la mayor importancia relativa de la educación técnico-profesional, no es fácil ver con claridad el futuro de esta modalidad de enseñanza, acosada por contradicciones entre una orientación al aprendizaje empírico, los programas de capacitación laboral y los requerimientos cada vez mayores de formación general que se plantean en todas las áreas de la compleja organización productiva y de servicios actual.

4.4. Los Adultos

Movidos por el desarrollo de reformas de la educación, se produce, hacia los años 60, un movimiento en favor de la creación de programas de educación de adultos insertos en

otros más amplios de desarrollo económico y social; junto con la aparición de tales programas se ve nacer un interés por investigar, el que se manifiesta particularmente en el acompañamiento de los programas de educación de adultos por acciones destinadas a conocer y dar a conocer lo que se hace, fundamentalmente bajo la manera de informes de proyectos en curso (97). Sin embargo, los estudios acerca de la educación de adultos adolecen de falta de sistematización. A este propósito, Vío (98) indica "la existencia de diversas corrientes que responden a concepciones teóricas diferentes y que se proponen objetivos distintos" y el hecho de que "existen programas que por su misma naturaleza corresponden a esferas diversificadas". Tal preocupación queda reflejada, por ejemplo, en un estudio elaborado por Infante, quien insiste en el carácter no neutro de la alfabetización. Indica que "el acto de develar la realidad para transformarla o de ocultarla para preservarla, es político" (99). La alfabetización, que trabaja con el lenguaje, tiene un peso especial en la mantención o en la modificación del entorno social. De su análisis, la autora deduce un conjunto de proposiciones que tienen por objeto marcar caminos para la tarea alfabetizadora.

Los programas de educación a distancia, particularmente los que emplean la radio como principal vehículo de llegada de programas educativos para adultos, han sido de una característica de los afanes innovativos de la educación latinoamericana para servir mejor a grupos de adultos pobres. Su estudio ha generado, a la par, un flujo considerable de información, la que ha sido sistematizada en diversos estudios originados en la región y fuera de ella. De acuerdo con la información entregada por ellos (100), se pueden distinguir dos tipos de programas: aquéllos cuya finalidad es la educación de las comunidades populares para que puedan enfrentar con más éxito sus problemas económicos, sanitarios y otros, y aquéllos que se orientan a entregar instrucción. Los primeros realizan trabajos de terreno, con la colaboración de agentes educativos locales y con el apoyo de materiales de diverso tipo; en estos casos, la radio juega un papel cohesivo y motivador, a la vez que de entrega de contenidos para el trabajo de terreno. Los segundos se limitan a la oferta de cursos, en forma independiente del uso que se haga de ellos. Como una característica positiva de los programas que se estudian, suele señalarse el hecho de la independencia de las instituciones que los sustentan con respecto de los regímenes políticos en vigencia, lo que les ha permitido subsistir más allá de los cambios de éstos. Los contenidos de los programas por radio, así como las formulaciones de objetivos que se establecen, hacen ver una clara conciencia de los problemas que enfrentan los grupos sociales pobres en la re

gión, y un deseo de colaborar en una tarea de liberación de tales grupos. En esta perspectiva, muchos de estos programas han tomado los métodos de educación por la toma de conciencia desarrollados por Paulo Freire. Sin embargo, se ha constatado que los programas radiofónicos existentes en la región suelen adolecer de una formulación de objetivos poco clara, lo que redundaría en metas insuficientemente explicitadas y en resultados poco evaluados.

4.5. Los Campesinos e Indígenas

La situación de la escuela rural en América Latina ha sido objeto de varios estudios. El proyecto DEALC (101) la analiza en la perspectiva de los cambios registrados en la sociedad rural, del rendimiento cuantitativo de la educación formal en el área rural y de las relaciones entre la sociedad rural, la educación y la escuela. Se indica que caben pocas dudas de la influencia de la escuela en el sector rural, en el sentido de que cualquier esfuerzo que se haga por mejorar la atención de las necesidades educativas de los campesinos debe tener en cuenta el sistema formal de enseñanza. Esta consideración se acentúa porque el docente cumple una función de importancia en las comunidades campesinas. Sin embargo, la escuela rural no satisface -de por sí- las necesidades educativas del sector social que pretende atender. Estas necesidades se relacionan con la pobreza de esos grupos, proponiéndose distinguir distintas situaciones que darían lugar a diversas relaciones educativas. Para los grupos en mayor pobreza, la escolarización no parecería ser prioritaria, ya que las urgencias se centran en alimentación, salud, trabajo, vivienda. En el corto plazo, estos grupos no tendrían acceso a la educación formal y sus necesidades educativas deberían ser respondidas por proyectos no formales. En la medida en que mejoran las condiciones de vida, el sistema formal parece adecuarse más a las necesidades educativas de los usuarios, pero a condición de que se produzcan cambios en la estructura de la escuela y en sus contenidos.

Los ensayos de nuclearización del sistema educativo rural, en relación con programas de desarrollo integrado, son un buen ejemplo de los cambios que podrían introducirse. De acuerdo con un estudio de Tamayo (102), el concepto de "núcleo

educativo" trae consigo cuatro características básicas: una organización espacial que considera un ámbito geográfico específico, de características homogéneas; la promoción del desarrollo de las comunidades ubicadas en ese sector; la descentralización de la administración de los servicios educacionales tendientes a facilitar una toma de decisiones en el nivel local; la integración de las actividades mediante una acción coordinadora de la escuela.

Petty, Vera y Tobin (103) insisten en que la escuela rural debe lograr una mayor vinculación entre educación y trabajo, como una manera de integrarse a la comunidad en función de las necesidades de desarrollo de éstas. Sobre el particular, existen estudios de experiencias panameñas y cubanas (104).

También la inserción de la labor de la escuela dentro de proyectos de "desarrollo rural integrado" ha sido una iniciativa que tiende a lograr una mayor correspondencia entre la educación formal y las necesidades de los campesinos, a través de la realización de acciones en las que participa la comunidad, con la animación de los maestros y otros agentes educativos locales (105).

Las condiciones de vida de los campesinos indígenas en la región aparecen como particularmente deterioradas. Hernández (106) indica que este grupo social sufre -además de las discriminaciones derivadas de su ubicación de clase- las que se desprenden de su condición étnica. Su cultura es explícitamente descalificada. La educación que se les ofrece es de mala calidad y desadaptada a su realidad, lo que se aprecia en el hecho de que los indígenas muestran índices de analfabetismo y deserción escolar superiores a las del resto de los campesinos. La discriminación de que es objeto este grupo social aparece velada por una legislación "liberal" que inmoviliza políticamente al indígena, el que es llevado hacia una desvalorización de su cultura. Esta investigadora habla de la existencia de más de 30 millones de personas en esta situación en América Latina, distribuidas en 429 grupos étnicos.

Gélinas (107), por su parte, pone de manifiesto la inadecuación de los programas de educación destinados a este grupo social, y propone un cuerpo de hipótesis de trabajos

en torno a la implementación de acciones de educación popular tendientes a favorecer la movilización de la población indígena: para ello -indica- se requiere la colaboración de equipos de educadores que compartan una cultura y una ideología, interesadas en la eliminación de las estructuras que dificultan los procesos de educación popular.

En las tareas de educación de grupos indígenas se plantean como de particular relevancia los problemas derivados del empleo de lenguas autóctonas. Así, Rubio (108) llama la atención sobre la existencia de programas de alfabetización de poblaciones rurales, que ignoran la situación étnica y lingüística de tales poblaciones, y que son llevados adelante por agentes educativos que desconocen la lengua de los grupos indígenas que tratan de alfabetizar, y que no participan de la cultura de esos grupos. Por su parte, la UNESCO (109) ha hecho notar la falta de experiencias suficientemente sistematizadas, en el nivel regional, acerca de campañas educativas y de alfabetización que tomen en cuenta la realidad étnica de los grupos a los cuales se dirigen, lo que parece válido a pesar de que se pueden citar experiencias locales que ilustrarían una metodología al respecto (110). Gutiérrez, en un trabajo en el que identificó 677 documentos sobre programas de educación noformal en la región (111) constató que el 10% de ellos (66 trabajos) se referían a programas de educación no formal para las poblaciones rurales. Fernández (112) tipifica estos programas, proponiendo 4 categorías: programas de desarrollo rural, de desarrollo de comunidades, de poblaciones urbanas marginadas, y de servicios integrados. Aguilar, Cadena, Gómez y Latapí (113), en un análisis de la metodología de la educación noformal de adultos en México, destacan tres corrientes: los programas que se basan en una orientación de desarrollo de la comunidad, los que se originan en la metodología de Paulo Freire, y los de educación popular.

Los investigadores acentúan la importancia de la cultura popular como campo de la acción educativa. En el rescate de la propia cultura y de sus manifestaciones se encuentra el punto de partida de los procesos de concientización, los que se orientan a nuevas síntesis culturales (114). Estas síntesis son generadas por las comunidades a partir de sus propias prácticas, y es trabajo educativo el lograr que contribuyan a modificar la situación de dependencia en que viven tales grupos humanos (115).

Los ejemplos que hemos citado, que no tienen pretensión de exhaustividad, muestran a las claras la conexión que existe entre la investigación en educación en América Latina y los grandes problemas que plantea la situación de pobreza en que vive la mayoría de nuestra gente: desnutrición infantil, falta de acceso a facilidades educacionales, deserción, educación inadecuada a las necesidades, falta de empleo, particular abandono de campesinos e indígenas.

El investigador se ve enfrentado a esta realidad y no puede no comprometerse con ella. A veces, este compromiso no encuentra caminos de salida y la tarea del investigador termina en una denuncia de los hechos. Pero en muchas ocasiones asistimos a una labor de investigar establecida en relación dialógica con diversos grupos y actores sociales que llevan adelante innovaciones y programas de educación destinados ya a mejorar la educación existente, ya a aportar nuevas soluciones educativas para responder a las necesidades de los sectores populares.

También, a la luz de los ejemplos presentados, es posible afirmar que la investigación en educación, pese a su reciente desarrollo, ha tenido un claro papel de despertar conciencia sobre nuestros problemas, de impulsar su análisis, de animar soluciones. La información que aporta no alimenta un estático banco de datos sino que acicatea conciencias y dinamiza acciones. Y no lo hace desde fuera de tales acciones, sino que ligadas a ellas mismas. Es aquí donde la investigación en educación en América Latina encuentra su justificación y su rol social; es allí también donde muestra un rostro específicamente latinoamericano.

NOTAS

- (1) Nos referimos al concepto de paradigma acuñado por KUHN, Th. S; The structure of scientific revolutions; Univ. of Chicago Press, 1970.
- (2) Obviamente esta afirmación es gruesa. Más bien explicita una opción nuestra: nos interesa la investigación en cuanto tarea ligada a superación de la injusticia; lo que no excluye la posibilidad de existir una investigación ligada a la mantención del statu quo.
- (3) Tomamos la afirmación de LATAPI, P. "Elementos distintivamente latinoamericanos en la investigación e innovación de la región". En: Seminario '80. La investigación educacional en América Latina. Situación y perspectivas. Santiago: CIDE, 1980. pp.89-95
- (4) IANNI, Octavio, "Imperialismo cultural en América Latina", en: Revista de Comercio Exterior, México, julio 1975, pp. 749-753.
Hoy es muy significativo este peso cultural del imperialismo, el que se ejerce principalmente a través de la "industria cultural" transnacional. Volveremos sobre este punto.
- (5) Cfr. DARTIGUES, A. Qu'est-ce que la phénoménologie, Toulouse, Privat Editeur, 1972, p. 75
- (6) Ver al respecto la intervención de C. Castoriadis en: CASTORIADIS, C. y COHN-BENDIT, D.; De la ecología a la astronomía, Ed. Mascarón, Barcelona, 1982, pp. 16-40
- (7) MITRA, Shib U., "Uma avaliação da pesquisa educacional americana", en: Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos, N°136, 1974, p. 533.
- (8) Ver por ejemplo, MORALES, D. La educación y desarrollo dependiente en América Latina. México: CEE/Guernica 1979. CHACON, A. y otros; Cultura y dependencia, Monte Avila, Caracas 1975. (RAE 1542)

- (9) Para un panorama de conjunto ver el informe del "Seminario '80": SCHIEFELBEIN, E. y GARCIA HUIDOBRO, J.E. (eds.) La investigación educacional en América Latina. Situación y perspectivas, CIDE, 1980, Stgo., 2 vols., 552 pp.
- (10) Por ejemplo: Centro de Investigaciones Educativas (CIE), Argentina; Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE), Bolivia; Fundación Carlos Chagas, Brasil; Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Chile; Centro de Estudios Educativos (CEE), México; Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos (CPES), Paraguay; Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), Perú; Centro de Investigaciones y Experiencias Pedagógicas (CIEP), Uruguay; Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE), Venezuela.
- (11) Por ejemplo: Centro de Investigación, Planificación y Tecnología Educativa (CIPTE), Ecuador; Red de Información Educativa (RIE), México; Centro de Documentación e Investigación Educativa (CEDIE), República Dominicana.
- (12) Ver al respecto: HEVIA, R.; VERA, R.; LATORRE, C.L.; Las maestrías en educación en América Latina, PIIE, Stgo. 1981. (RAE 1951)
- (13) Para un panorama de la investigación educacional en México, ver: Congreso Nacional de Investigación Educativa, Documentos Base, México, 1981, 2 volúmenes
- (14) Son numerosas las "redes" de investigación educacional que operan en A.L. Ver: SCHIEFELBEIN, E., "Educational Research Network in Latin America", en: International Review of Education, 1978
- (15) Por ejemplo, Revista del Centro de Estudios Educativos actualmente, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, (CEE), México. Cadernos de Pesquisa, Fundación Carlos Chagas, Brasil. Educación Hoy, Colombia

- (16) Entre los programas regionales pueden citarse PREALC, ECIEL, el proyecto Desarrollo y Educación en A.L. (DEALC) de UNESCO, CEPAL-PNUD.
- (17) Entre las iniciativas internacionales que incluyen material latinoamericano se puede destacar el Servicio Internacional latinoamericano de Informaciones y Estudios sobre Innovaciones Educativas (IERS), el Servicio de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO y el Servicio Cooperativo de la UNESCO de Reseñas Analíticas de Educación (CEAS). A nivel latinoamericano se puede citar la revista Resúmenes Analíticos en Educación del CIDE, en Santiago, los Resúmenes de Formación Profesional de CINTERFOR en Montevideo y los resúmenes o bibliografía comentada sobre educación de adultos de CLEA en Santiago.
- (18) Tomamos el concepto de VIELLE, J.P., Marco teórico para el análisis de estrategias de investigación e innovación educativa, ERRAG-IDRC, Ottawa, 1978; y VIELLE, J.P., "Contribución de la investigación para la innovación en educación", en: Informe del Seminario ya citado. (RAE 1906)
- (19) Ver: BRUNNER, J.J. "Vacíos en la investigación educacional y carencias de teoría". En: Seminario sobre el futuro de la investigación educacional en Chile. Conclusiones y resúmenes de los trabajos, Santiago: CIDE 1980, pp. 261-277
- (20) El examen de la forma de publicación de los documentos latinoamericanos sobre educación permite observar una muy baja proporción de libros y artículos de revistas (menos del 25%), formas de publicación a la que es posible atribuir una mayor difusión y una mejor posibilidad de perdurar. En contraposición, la gran mayoría de los documentos son editados por la unidad que hace el trabajo, normalmente a mimeógrafo, lo que es indicativo de la poca difusión que logran estos documentos. Ver GARCIA HUIDOBRO, J.E.; OCHOA, J. Tendencias de la investigación en educación en América Latina, Stgo. CIDE, 158 más xxiii pp. (mimeo).

- (21) Ver: GARCIA HUIDOBRO, J.E. La relación educativa en proyectos de educación popular. Análisis de quince casos, Santiago, CIDE, 1982.
- (22) Dos ejemplos que han sido documentados pueden ser el recurso que se ha hecho de la "teoría del capital humano" y -en otra óptica ideológica- el intento por interpretar nuestra realidad escolar a través de las "teorías reproductivistas".
- (23) En el Seminario 80 (ver informe ya citado, pp. 63-67) surgió con fuerza autocrítica esta referencia a los "modos" de investigación.
- (24) Al respecto cabe referirse de nuevo a los debates del Seminario '80
- (25) GARCIA HUIDOBRO J.E. Paulo Freire y la educación de adultos como acción cultural. Santiago: CIDE, 1982. (RAE 2457)
- (26) Resumimos este punto de un trabajo anterior (GARCIA HUIDOBRO, J.E.; Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos UNESCO (OREALC, Stgo, 1980). (RAE 1949)
- (27) Datos del Banco Mundial y la CEPAL anuncian que estos "pobres" aumentarán en los próximos 10 a 15 años. "Para 1990 serán 120 millones (25% de la población). Además la concentración del ingreso continúa creciendo: el 5% de la población se va enriqueciendo aceleradamente, mientras el 20% se va empobreciendo aceleradamente hasta los grados más ínfimos de supervivencia. Ver: GOROSTIAGA, X. (Ed.) Para entender América Latina. Aporte colectivo de los científicos sociales de Puebla, CEASPA, Panamá, 1979, 243 pp.
- (28) Ver una crítica a estas teorías "importadas" en GARCIA A., "La estructura social y el desarrollo latinoamericano". En: CARDOSO, F.H. y otros, América Latina: ensayos de interpretación sociológico-político, Ed. Universitaria, Stgo., 1970, pp. 45-81

- (29) ENCINA, F. Nuestra inferioridad económica, Santiago, 1912
- (30) CORVALAN, O. Conceptualización del aprendizaje profesional en los países industrializados y en los países latinoamericanos. Santiago: CIDE, 1978. (RAE 1248)
- (31) Puede verse esta evolución a través de las posiciones de CEPAL. Ver: CEPAL, El pensamiento de la CEPAL, Ed. Universitaria, Stgo., 1969.
- (32) Uno de los representantes más típicos de esta postura es GERMANI, G., Política y sociedad en una época de transición. Paidós, Bs. Aires.
- (33) Documentamos esta afirmación con las referencias anotadas más abajo, correspondientes al punto 2.2.
- (34) Ver un balance de la Alianza para el Progreso en: NAUDON, C. , "Las relaciones interamericanas", en: NAUDON, C. y otros, América '70, Ed. Nueva Universidad 1970, pp. 33-35
- (35) QUIJANO, A., Dependencia, cambio social y urbanización en América Latina. ILPES, Stgo. 1967 (mimeo) p.5
- (36) DOS SANTOS, T. Dependencia y cambio social, CESO, Stgo., 1970 pp. 4--41
- (37) La frase pertenece a GALEANO, E., Las venas abiertas de América Latina siglo XXI, Colombia, 1977
- (38) Ver al respecto el lúcido análisis de LECHNER, N., en Estado y Política en América Latina, Doc. de Trabajo Programa, FLACSO, Stgo., sept. 1980, pp. 2-8
- (39) Para entender América Latina, op. cit. pp. 31-43

- (40) Tomamos esta clasificación de SAVIANI, D. "As teorias da educaçao e o problema de marginalidade na América Latina". En: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, N°47, Agosto 1982, pp. 8-18. (RAE 2469)
- (41) NUÑEZ, I. Las organizaciones del magisterio chileno y el estado de compromiso 1936-1973. Stgo. PIIE, 1982. (RAE 2546)
- (42) Hay abundante información sobre estudios a este respecto. Ver por ejemplo:
- SHIEFELBEIN, E. y FARREL. Eight years of their lives. Through schooling to labour market in Chile. Ottawa, IDRC. 1982. (RAE 2554)
 - VASQUEZ DE MIRANDA, G. y BELLONI, S.I. ; Determinantes de escolarización. -----: Programa ECIEL, 1975 (RAE 610 y 715)
 - BEIRN, R., KINSEY, D. y MCGINN, N.; Antecedentes and consequences of early school leaving: an analytical survey of research activities. Cambridge, Harvard University, 1972. (RAE 145)
 - SALCEDO, M. TURQUIN, B. y GLASSER, E.; Investigación sobre rendimiento del sistema educativo. Asunción. Ministerio de Educación y Culto, 1976. (RAE 2790)
 - GARCIA, C. y otros. Televisión y rendimiento escolar Caracas, Eduplan, 1973. (RAE 342)
- (43) Para la reforma de la educación en el Perú ver:
- PICON, C. "La reforma educativa en el Perú: análisis y perspectivas", Santiago, OEA, 1978, Vol. I (RAE 1359)
 - MOLINA, G. y otros. Detrás del mito de la educación peruana. Lima, DESCO, 1972. (RAE 108)
- (44) Para la reforma educacional chilena, ver:
- SCHIEFELBEIN, E.; Investigaciones para el planeamiento de la educación. El caso de Chile (1960-1980) Santiago, CINTERPLAN, 1981. (RAE 2748. Además: 421, 427, 1241, 1627 y 2021.)

- NUÑEZ, I. Reformas educacionales ocurridas en América Latina en los últimos cincuenta años. Informe de base sobre Chile. Santiago, 1978. (RAE 2021)

(45) Hay información en las siguientes referencias:

- HORNÍK, R.; INGLE, H.; MAYO, J.; McANANY, E. y SCHRAMM, E.; Televisión and educational reform in El Salvador Stanford, Stanford University, 1973. (RAE 332, 333, 334 y 335. Ver también: 140, 160, 162 y 1225).
- Panamá, Ministerio de Educación. Síntesis general del taller interdisciplinario para la instrumentación de la reforma educativa. Ciudad de Panamá, Ministerio de Educación, 1975. (RAE 863)
- CARNOY, M. y WERTEIN, J.; "Cambio económico y reforma educativa en Cuba", En: Revista del Centro de Estudios Educativos, México, CEE, Vol. VII, N°1, 1977, pp. 9-31. (RAE 988. Ver también 1865)
- GARCIA, W. E.; "El sistema escolar brasileño y las innovaciones pedagógicas" En: DEALC. Cambio educativo. Situación y Condiciones. Buenos Aires, DEALC, 1981, pp. 127-145. (RAE 2698)
- TAMAYO, G. La nuclearización educativa. Reflexiones sobre las experiencias de Colombia, Guatemala y del Perú. Tegucigalpa, Escuela Superior del Magisterio "Francisco Morazán", 1977. (RAE 1212. Ver también 1035 y 1059)
- BOLIVAR, M., I. y YEPES, F. Experiencias educativas en el medio rural colombiano. Bogotá, ICOLPE, 1972. (RAE 295)
- Costa Rica. Ministerio de Educación Pública; Nuclearización educativa. San José, Ministerio de Educación Pública, 1976. (RAE 855)

(46) Ver: FERNANDEZ LAMARRA, R. y AGUERRONDO, I. "Las reformas de la educación en América Latina. Análisis de algunos procesos nacionales". En: DEALC. El cambio educativo. Situación y condiciones. Buenos Aires, 1981 pp. 179-215. (RAE 2478)

(47) Para información sobre estudios acerca del financiamiento de la educación en la región, ver:

CORVALAN, O. El financiamiento de la educación en América Latina y el Caribe. Tendencias y Perspectivas. Santiago, CIDE. (RAE 2633)

BRODERSOHN, M. y SANJURJO, E. (compiladores); Financiamiento de la educación en América Latina. México, FCE y BID, 1978. (RAE 894 a 901)

URQUIDI, V.; "Resumen del seminario sobre financiamiento de la educación". En: Mario Brodersohn y María Ester Sanjurjo (compiladores). Financiamiento de la educación en América Latina. México FCE y BID, 1978, pp. 50-60.

(48) Sobre este tema, ver:

LORENZO, C. La situación del personal docente en América Latina. Santiago, Editorial Universitaria, 1969.

DINTRANS, R. La formación permanente del profesorado de enseñanza primaria y media general en América Latina. Santiago, UNESCO, 1972.

AVALOS, B.; "El nuevo rol del maestro: desafío a la formación de profesores" En: Patricio Carriola (Ed.) La educación en América Latina, México, Limusa, 1981. pp. 263-295. (RAE 2059)
Consultar también los RAE bajos los rubros "formación de docentes" y "formación de docentes en ejercicio" en los índices de los RAE.

(49) Ver:

SCHIEFELBEIN, E. "Educación y empleo en diez ciudades de América Latina". En: Centro de Estudios Educativos (CEE). Educación y realidad socioeconómica. México: CEE, 1979, pp. 415-459 (RAE 1403)

Programa Regional del Empleo para América Latina y el Caribe (PREALC). El problema del empleo en América Latina: situación, perspectivas y políticas. Santiago, PREALC, 1976. (RAE 1010)

- (50) Ver: CINTERFOR. Cuadro comparativo y fichas descriptivas de las instituciones de formación profesional en América Latina. Montevideo: CINTERFOR, 1972. (RAE 193)
- CINTERFOR, Evaluación de los programas de formación profesional. Montevideo: CINTERFOR, 1969 (RAE 194)
- (51) UNESCO. Evolución reciente de la educación en América Latina. Santiago: OREALC, 1974, 3 vols. (RAE 466)
- (52) Cfr.: VASCONI, T.A.; Educación y subdesarrollo ILPES, 1967.
- (53) BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. La réproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. París: Minuit, 1970.
- (54) ALTHUSSER, L. "Ideología y aparato ideológico del Estado (apuntes para una investigación)" En: Revista Mexicana de Ciencia Política, N°78, 1974
- (55) VASCONI, T.A. "Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina". En: Cuadernos de Educación. Caracas N° 12 y 13, 1974.
- Ver también diversos trabajos compilados en LABARCA, G. y otros. La educación burguesa México: Nueva Imagen, 1977.
- (56) Ver, por ejemplo:
- ILLICH, I. Deschooling society. New York: Harper and Row, 1971.
- REIMER, E. The school is dead: alternatives in education. New York, Doubleday and Company, 1971.

- (57) Ver, por ejemplo:
- ILLICH "The breakdown of schools: a problem or a symptom?" En: Interchange. Toronto, OISE, 1971, Vol. 2. N°4, pp. 1-10. (RAE 105)
- REIMER, "An essay on alternatives in education" En: Interchange, Toronto, OISE, 1971, Vol.2 N°1(RAE 49)
- KALLENBERG, A.G. Ivan Illich's deschooling society: a study of the literature. The Hague, CESO, 1974. (RAE 447)
- NASSIF, "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)" En: DEALC. El cambio educativo. Situación y condiciones. Buenos Aires; DEALC, 1981. pp. 89-126. (RAE 2478)
- (58) Ver por ejemplo:
- GINTIS, H. "Towards a political economy of education: a radical critique of Ivan Illich,s Deschooling society" En: Harvard Educational Review. Cambridge (Mas.); Harvard, 1972. Vol. 42.(RAE 50)
- HANOUM, R. Ivan Illich ou l'ecole sans société París, ESF, 1973.
- (59) PETTY, M. "Problemática de la Insuficiencia de los sistemas escolares", en: Patricio Cariola (ed.) La Educación en América Latina, México, Limusa, 1981, pp. 25-48. (RAE 2059)
- (60) GELINAS, J.; "Los de afuera: indios y campesinos", en: Patricio Cariola (ed.) La Educación en América Latina, México: Limusa, 1981 pp. 87-114. (RAE 2059)
- (61) Ver al respecto el lúcido análisis de RAMA, G., "Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular", en Proyecto DEALC, El cambio educativo. Situación y condiciones. Bs. As.: DEALC, 1981, Informes Finales N°2 pp. 1-58.(RAE 2478)

- (62) LATAPI, P. "Elementos distintivamente Latinoamericanos en la investigación e innovación educativa en la región". En Seminario '80. La investigación educacional en América Latina. Situación y perspectivas. Santiago: CIDE, 1980.
- (63) Sobre Freire, ver sus obras principales: Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva, 1970 La educación como práctica de libertad. Santiago: ICIRA, 1970. Sobre la acción cultural. Santiago: ICIRA, 1970
- Para una síntesis de la propuesta de FREIRE ver: GARCIA HUIDOBRO, J.E. Paulo Freire y la educación de adultos como acción cultural Santiago: CIDE, 1982. (RAE 2457)
- (64) Ver: SMITH, W.; "La conscientisation et les jeux de simulation", En: Discussion sur l'alphabétisation. Teheran, IIMAA, printemps 1974, pp. 175-192. (RAE 886)
- Ecuador, Ministerio de Educación. "Juegos educativos" En: La educación no formal en el Ecuador 1970-1978. Quito: Ministerio de Educación, 1976, pp. 165-211. (RAE 993)
- EVANS, D. "an approach to non school rural education in Ecuador". En: Thomas J. La Belle (Ed.) Educational alternatives in Latin America. Social change and social stratification. Los Angeles: UCLA, 1978 pp. 169-184. (RAE 657)
- SILVA, J.J. Educación Popular mediante juegos de simulación. Una propuesta metodológica en educación popular. Santiago: CIDE, 1982. (RAE 2752)
- (65) GAJARDO, M. "Educación popular y experiencias concientizadoras en América Latina", en: Patricio Cariola (ed.), La educación en América Latina. México: Limusa, 1982. pp. 115-137. (RAE 2059)

(66)

Sobre educación popular, ver:

GARCIA HUIDOBRO, J.E. La relación educativa en proyectos de educación popular. Análisis de quince casos. Santiago: CIDE 1982.(RAE 2240)

RODRIGUES BRANDAO, C. (org.). A questão política de educação popular. São Paulo: Brasiliense Editora SA., 1980. (RAE 2070)

JARA, O. "Educación popular: la dimensión educativa de la acción política" en: Chasqui Lima; Tarea, 1981. 18-19 pp. 33-62. (RAE 2163)

BALLON, E.; "Educación popular y educación política." En: Cultura Popular. Lima, CELADEC, 1981. 1. pp. 74-81 (RAE 2186)

GAJARDO, M. y MYERS, R. Entorno a la teoría y la práctica de la educación popular. Santiago: FLACSO, 1983.(RAE 2869)

(67)

Es conveniente revisar al respecto lo siguiente:

HALL, B.L. "El conocimiento como mercancía y la investigación participativa" En: Vío, F., Gianotten, V. y de Wit,;T. Investigación participativa y praxis rural. Lima, Mosca Azul, 1981. pp. 48-68.(RAE 2618)

RIGAL, L. "Investigación acción e investigación educativa" En: Seminario '80. La investigación educacional en América Latina. Situación y perspectivas. Santiago, CIDE, 1980 pp. 97-120.

RICHARDS, H. La evaluación de la acción cultural. Estudio evaluativo del PPH. Santiago, CIDE, 1983. (RAE 2969)

GAJARDO, M. "Evolución, situación y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina". En: Gajardo Marcela (Ed.) Teoría y práctica de la educación popular. Ottawa: IDRC, 1983. pp. 409-449.

- (68) Ver: TEDESCO, J.C. "Fenómenos sociales globales e investigación educación en el marco del Proyecto Principal". En: OREALC, La investigación educacional en relación con el Proyecto Principal. Santiago, OREALC, 1982. pp. 75-88.
- (69) CARIOLA, P. "Los centros de investigación educativa en América Latina y el contexto de su labor". En: Centro de Estudios Educativos, AC. (Ed.). Perspectivas de la educación en América Latina. México: CEE, 1979 pp. 23-29. (RAE 1402)
- (70) MCGINN, N. "El rol de la investigación educacional en América Latina". En: Patricio Cariola (Ed.). La educación en América Latina. México, Limusa, 1981, pp. 223-248. (RAE 2059)
- (71) VIELLE, J.P. "Contribución de la investigación para la innovación en educación". En: SCHIEFELBEIN, E. y GARCIA HUIDOBRO, J.E. (Eds.) La investigación educacional en América Latina. Situación y perspectivas. Santiago: CIDE, 1980, pp. 165-226.
- (72) Por ejemplo, algunos de los trabajos del proyecto DEALC (Ver: RAMA, G. Comp.; Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe, UNICEF, Stgo. 1980) y algunos análisis sobre el fenómeno de la educación en regímenes autoritarios (p. ej.: BRUNNER, J.J. La cultura autoritaria en Chile, FLACSO, Stgo. 1981).
- (73) MCGINN, N. Nuevos enfoques en planificación para responder a las necesidades educativas de grupos marginados. Buenos Aires, Reunión técnica de directivos de planeamiento educativo en América Latina, 27 de Junio a 1° de Julio de 1983.

- (74) UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Sus objetivos, características y modalidades de acción. Santiago: OREALC, 1981.
- (75) Para los ejemplos que se presentan a continuación hemos aprovechado un libro en elaboración sobre la investigación educacional en América Latina, preparado por un equipo de trabajo del que los autores forman parte.
- (76) UNICEF. Situación de la infancia en América Latina y el Caribe. Santiago, UNICEF, 1979. (RAE 1820)
- (77) MIRANDA, E. "Desarrollo cuantitativo de la educación pre-primaria en América Latina y el Caribe". En: Boletín de Educación. Santiago; OREALC, 25, 1979.
- (78) HIGH SCOPE. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE) Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y Centro para el Desarrollo de la Educación No Formal (CEDEN). Educación pre-escolar en América Latina. Un informe de la región andina. Ypsilanti: High Scope 4 vols. 1979. (RAE 1557)
- (79) MAURAS, Marta, LATTORRE, Carmen Luz, FILP, Johanna. Alternativas de atención al pre-escolar en América Latina y el Caribe. Santiago: UNICEF, 1979. (RAE 1816)
- (80) MONCKEBERG, F. Jaque al subdesarrollo. Santiago: Gabriela Mistra, 1974. (RAE 682)
- Igual cosa han constatado en Colombia:
CHRISTIENSEN, N., VUORI, L., MORA, J.O.
WAGNER, M. "El Ambiente social y su relación con la desnutrición y el desarrollo mental"
En: Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas. BOGOTÁ : 1977, pp-3-18 (RAE 1265; 40).

DOW, A. Estimulación de las capacidades sociales e intelectuales en niños colombianos en edad preescolar afectados por múltiples privaciones, en ambientes urbanos marginados. Cali: Estación de Investigaciones de Ecología Humana, 1973 (RAE 377).

- (81) FURTER, P. Extensión de la cobertura y mejoría de la calidad de la educación básica especialmente para las zonas rurales y los grupos urbanos marginados. San José: BID, 1980. (RAE 1825)
- (82) SCHIEFELBEIN, E. y FARREL, J.; Eight years of their lives. Through schooling to labour market in Chile. Ottawa: IDRC, 1982.(RAE 2554)
- (83) FILP, J. y SCHIEFELBEIN, E. "Efectos de la educación preescolar en el primer grado de primaria: el estudio de umbral en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile" En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México CEE, 12:1, 1982. pp. 9-41. (RAE 2455)
- (84) UNESCO, OREALC. Evolución y situación actual de la educación en América Latina. Madrid: Santillana, 1976. (RAE 464, 465 y 466)
- (85) Seminario Internacional de intercambio de experiencias de deserción escolar. Informe Final. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1976. (RAE 1068)
- (86) SCHIEFELBEIN, E. Requerimientos financieros de cambios en las políticas de educación básica. México: BID, 1978. (RAE 1712)
- (87) VACCARO, L., SCHIEFELBEIN, E. y YAÑEZ, C. Evaluación de una experiencia de participación de padres de familia en una escuela básica que atiende alumnos de escasos recursos económicos de Santiago. Stgo. PIIE y CIDE 1978. (RAE 1286)

- (88) VACCARO, L. y SCHIEFELBEIN, E. Taller de atención de niños con problemas de educadores comunitarios. Santiago: PIIE, 1982. (RAE 2332)
- (89) BELLO, G. "Un ensayo de autoeducación de niños marginados: 'gamines'" en: Educación Hoy, Bogotá, CEDEN, 1973. 3-18. (RAE 233)
- (90) MONTENEGRO, H. ADRASOLA, G., JARAMILLO, G. DE LA FUENTE, P. "El menor en situación irregular en un distrito del gran Santiago. Medición de su frecuencia y de la asociación con algunas variables". En: Boletín del Instituto Interamericano del Niño. Montevideo: I IN, 1973, 186 y 187, pp. 367-586. (RAE 386)
- (91) ACEVEDO, R., MARSHALL, E. SILVA, J.J. La capacitación de jóvenes en relación con la pequeña y mediana empresa. Montevideo: CINTERFOR, 1977. (RAE 1076)
- (92) GONZALEZ, L.E. Juventud, recreación y educación extraescolar. Santiago: PIIE, 1981. (RAE 2730)
- (93) Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES). "Enseñanza Media, estructura social y desarrollo económico en América Latina". En: Revista del Centro de Estudios Educativos, México: CEE 1972. 3, pp. 53-97. (RAE 101)
- (94) CORVALAN, O. y LLOMOVATTE, S. Dilemas y tendencias de la enseñanza de nivel medio en América Latina. Santiago: CIDE/CINTERFOR, 1978. (RAE 1380)
- (95) VERA, R. Disyuntiva de la educación media en América Latina. Buenos Aires, DEALC, 1979. (RAE 1839)

- (96) Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (DEALC). Desarrollo y Educación en América Latina. Síntesis general. Buenos Aires: DEALC, 1981. (RAE 2253)
- (97) GAJARDO, M. "Reflexiones en torno a la educación de adultos en América Latina". En: La investigación educacional en América Latina. Situación y perspectivas. Santiago. CIDE, 1980. Tomo I. pp. 275-299
- (98) VIO, F. Investigación en educación de adultos en América Latina. Evolución, estados y resultados. Santiago: OREALC, 1982. (RAE 2481)
- (99) INFANTE, I. Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina. 1983. Tesis de doctorado no publicada. p. 264.
- (100) ACEVEDO, R. y GUTIERREZ, G. "Educación radiofónica en América Latina: situación actual y una sugerencia de optimización". En: Boletín de Educación. Santiago: OREAL, 1975. 18, pp. 7-50. (RAE 650)
- Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER). Análisis de los sistemas de educación radiofónica. Quito: ALER, 1982. (RAE 2859)
- McANANY, Em.G. "Radio Schools in nonformal education. An evaluation perspective" en: LA BELLE, T. (ed.) Education alternatives in Latin American. Social Change and social stratification. Los Angeles: UCLA, 1975, pp. 238-254. (RAE 657 y 286)
- (101) Proyecto DEALC. Sociedad rural, educación y escuela. Buenos Aires: DEALC, 1981. (RAE 2477)

- (102) TAMAYO, G. La nuclearización educativa. Reflexiones sobre las experiencias de Colombia, Guatemala y del Perú. Tegucigalpa: Escuela Superior del Magisterio "Francisco Morazán", 1977. (RAE 1212)
- (103) PETTY, M, VERA, R., y TOBIN, A. Hacia una alternativa de educación rural. Buenos Aires: CIE, 1976. (RAE 889)
- (104) GILLETTE, A. "Cuba: au déla de l'education rurale intégrée" En: International Review of Education. La Hya: IUEH, 1978. 24:2 pp. 187-196. (RAE 1448)
- Panamá Ministerio de Educación. Programa de Desarrollo Educativo Integrado de Enseñanza producción. Perspectiva 1975-1979. Panamá: Ministerio de Educación, 1974. (RAE 758)
- MOHOR, S. "Formas de producción agrícola e intervenciones educativas en América Latina y el Caribe" En: Taller regional sobre metodología de planeamiento de la educación para el desarrollo integrado de áreas rurales. Informes de participantes sobre planeamiento y administración de la educación para el medio rural en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC, 1978. (RAE 1540)
- (105) OREALC, Educación para el desarrollo integrado de las zonas rurales de América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC, 1976. (RAE 908)
- (106) HERNANDEZ, I. Conciencia étnica y educación indígena. Santiago: FLACSO/PIIE, 1982. (RAE 2651)
- (107) GELINAS, J. "Los de afuera: indios y campesinos" En: Patricio Cariola (Ed.) La educación en América Latina. México: Limusa, 1981. pp. 87-114. (RAE 2067)

- (108) RUBIO, G. Marco de referencia de la alfabetización de la población rural indígena en el proceso de desarrollo rural. Santiago: OREALC, 1978.
- (109) OREALC. Reunión de expertos sobre políticas y estrategias de alfabetización para la población indígena del área andina. Informe final. Santiago: OREALC, 1978.
(RAE 1408)
- (110) MATOS, J. Educación, lengua y marginalidad rural en el Perú. Buenos Aires: DEALC, 1978
(RAE 1239)
- CORVALAN, G. Paraguay: nación bilingüe. Asunción: CPES, 1977. (RAE 1791)
- Proyecto DEALC. Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en el Ecuador. Buenos Aires. DEALC, 1979. (RAE 1904)
- (111) GUTIERREZ, G. La educación no formal en América Latina y el Caribe. Adelanto de datos de investigación en curso.
- (112) FERNANDEZ, G. La educación en los programas integrados de desarrollo en áreas rurales.. Santiago: OREALC, 1974. (RAE 704)
- (113) AGUILAR, G., CADENA, F. GOMEZ, J.A. y LATAPI, P. La educación no formal rural en México un análisis de sus metodologías. México: CEESTEM, 1982. (RAE 2564 y 2646)
- (114) Educación y comunicaciones (ECO), Educación popular y cultura popular. Santiago, 1983.
- (115) GARCIA HUIDOBRO, J.E. Alfabetización y educación de adultos en la Región Andina. México: OREALC/REFAL, 1982. (RAE 2895)

