

Patricio Cariola S. J. / EDUCACION Y PARTICIPACION EN AMERICA LATINA:

Un paradigma emergente dentro del desarrollo educativo de América Latina

INTRODUCCION

ENFOCAMOS la educación desde el ángulo de la participación. Situamos el tema en la región. Examinamos un conjunto de experiencias relevantes y buscamos situarlas e interpretarlas en el contexto del desarrollo de la educación en América Latina. No tocamos el tema de la universidad.

El enfoque es más histórico que doctrinario y normativo. Existe, sí, una posición doctrinaria implícita que privilegia la dimensión social del hombre y su destino trascendente; lo coloca como sujeto y medida del desarrollo. También está implícita la creencia que democracia y alguna forma de control social efectivo del proceso económico son conceptos que se reclaman uno al otro en cualquier momento del desarrollo político; que la democracia o pretende ser representativa, social, económica y cultural o no lo será de ninguna manera. Supone que se trata de una tarea larga y cuesta arriba, de carácter ético y aprendizaje lento. Implícita, por último, está una concepción dialéctica y teleológica de la historia, historia que es Historia de Salvación.

No se analizan experiencias en detalle. Se ofrece una visión de conjunto de un fenómeno que, si bien no ha dejado de estar ausente en las etapas históricas anteriores, emerge hoy día como un nuevo paradigma educacional. Se trata por lo general de esfuerzos frágiles, tentativos de signo ideológico variado; sorprende, sin embargo, la creatividad que revisten, el valor humano

que encierran y la creciente frecuencia con que brotan a lo largo y ancho de América.

Con el objeto de identificar y desentrañar el significado de esta realidad que, a falta de otro nombre, llamamos "educación como participación", señalaremos primero los paradigmas básicos que caracterizan nuestro desarrollo educativo; y, luego, las contradicciones que encierran la dinámica actual; y, por último, las experiencias concretas en que esta nueva realidad intenta expresarse y las constantes que en ella se dan.

En ningún caso se pretende dar todavía una nueva respuesta al problema global de la educación en América Latina. Se trata más bien de una nueva preocupación, de una manera distinta de pensar la educación y de buscarle soluciones desde abajo, en forma cooperativa. Un estilo distinto de aprender, organizarse y planificar. Se ha tornado demasiado evidente que en términos "macro" el problema de la educación es el problema de la sociedad.

Una parte importante de este trabajo está en el Anexo. Allí, de acuerdo a la clasificación utilizada en el cuerpo del documento, se reseñan brevisísimamente 80 experiencias participativas que dan una idea concreta de la dirección en que se mueve esta alternativa educacional. Esto resulta posible gracias al trabajo de 8 años acumulados en *Resúmenes Analíticos en Educación*, uno de los instrumentos de REDUC.¹

1. La Red Latinoamericana de Documentación en Educación (REDUC) es un sistema cooperativo de circulación de

Para la interpretación del desarrollo de la educación en América Latina debemos mucho al proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe" (DEALC), (Rama, 1978, *passim*), y a los trabajos de Juan Eduardo García Huidobro, quien además ha colaborado generosamente en este trabajo.

1. PARADIGMAS BASICOS EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACION EN AMERICA LATINA

Si se trata de caracterizar un nuevo paradigma en la educación de América Latina, resulta válido relacionarlo con otros tres que han ido surgiendo a lo largo de la historia: el eclesiástico, el liberal y el desarrollista o modernizante.

a. La educación como evangelización

El paradigma eclesiástico presidió la época colonial. La preocupación central es la evangelización. Sus raíces están en la España medieval y renacentista, además de la reforma de la Iglesia y de la Contrarreforma. La educación es de hecho una tarea de la Iglesia, entendida como parte del requerimiento evangélico de "Id y enseñad a todas las gentes" (Mt. 28, 19). También es una tarea realizada básicamente por una Iglesia ligada al Estado y a la sociedad. Se trata de cristianizar e incorporar a la sociedad colonial, no necesariamente de alfabetizar. La evangelización se hace a través de la recitación, la danza, el canto y las artes plásticas. Las escuelas y universidades van surgiendo de la necesidad de formar el clero y funcionarios para el gobierno colonial. El analfabetismo y el sistema escolar elitista son una manera de reeditar la sociedad colonial. El pensamiento clásico entiende la búsqueda de la verdad como el descubrimiento de relaciones inscritas en la naturaleza mis-

información escrita sobre investigaciones e innovaciones en el campo de la educación en América Latina. El sistema REDUC está integrado por diversos Centros de investigación educativa de la región y es coordinado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Santiago, Chile.

ma de las cosas, el orden social jerarquizado como correspondiente al orden del mundo, como reflejo del plan de Dios, y la ética, como acatamiento voluntario a esas leyes. Este pensamiento informaba el ambiente intelectual y la ideología dominante. El curriculum, constituido por la gramática y las lenguas clásicas, la lógica y un sistema escolástico transplantado reforzaba naturalmente la función reproductora de la educación. Los jesuitas, en sus colegios, instrumentalizaron la cultura clásica del Renacimiento para transmitir los valores cristianos y renovar la metodología medieval con técnicas activas, mas el estilo de pensamiento permanecía firmemente enmarcado en la tradición.

Pero la educación, si bien por naturaleza cumple siempre con una función conservadora en la sociedad (García Huidobro, 1980: 3), también resulta ser inevitablemente un factor de cambio. El espíritu humano mientras más cultivado es más inquieto, pregunta, critica, plantea nuevas preguntas. Para el mismo Santo Tomás de Aquino es característica de la inteligencia humana, "el estar abierta a todo Ser" (*Summa Theol.* I, Q. 14, Art. 1), ser capaz de asumir todo lo que percibe como valioso. Este constituye el eje de su antropología que es, por otra parte, necesariamente social. La persona humana es libertad responsable y solidaria, histórica y trascendente a la vez.

Esta concepción del hombre, puesta en lenguaje de la filosofía griega profundamente trabajada por los pensadores cristianos, en el sentido de la trascendencia y dignidad inviolable de cada hombre, concretamente de los más débiles, entró de hecho en conflicto con el tipo de dominación y los abusos cometidos en la persona de los indígenas y su cultura, aun por el propio aparato eclesiástico (ver: Dussel, 1979: 106). Este factor se tradujo en un contratema dentro del paradigma educacional dominante y se expresó en todo un esfuerzo por entregar una cierta "igualdad de oportunidades" a la población indígena a través de la entrega de res-

ponsabilidades comunitarias, expansión de la educación y valoración de su cultura. El caso notable, pero no enteramente aislado, fueron las conocidas "reducciones" del Paraguay, discutido experimento de participación y democracia basado en la educación y evangelización. La experiencia fue combatida y finalmente liquidada.

Mientras tanto en Europa gesta la Ilustración; esa revolución intelectual y política, hija del Renacimiento y la Reforma y el desarrollo comercial de la época. En América española la brecha la abren las ideas, vanguardia de la expansión económica y política de Inglaterra. La filosofía moderna y el pensamiento liberal logran salvar los resguardos coloniales y sembrar sus inquietudes. Los planteamientos educacionales de los enciclopedistas, furiosamente críticos del currículum clásico, democratizantes, llenos de esperanza en la ciencia y sus aplicaciones prácticas, producen su efecto e informarán las propuestas y ensayos educacionales de los padres de la patria. Se busca independizarla intelectualmente de la fe y socialmente de la Iglesia; basarla en los adelantos de la ciencia y ponerla al alcance de todo el pueblo.

Desde la misma escolástica, Suárez y Vitoria ponían los fundamentos del orden social nuevo.

El sistema colonial está agotado. El cuestionamiento surge en su interior.

b. La educación como derecho humano

El valor central de estas propuestas es la educación como "derecho humano" y fundamento de la vida republicana, el "eduquemos al gobernante" de Domingo Faustino Sarmiento. Derecho individual, sin otros límites que las capacidades del individuo. A la sociedad le corresponde ofrecer la oportunidad, al individuo, el aprovecharla; el producto será mérito del individuo. La educación le permitirá participar en la vida ciudadana, pues ella le habrá entregado los conocimientos necesarios para comprenderla, valorarla y llegar a consenso respecto a la misma. Le permiti-

rá, asimismo, entrar a competir libremente en la vida económica donde el mercado regulará el ascenso de los más aptos. De aquí, eventualmente, los sistemas de enseñanza gratuita, obligatoria y laica. Los sectores más dinámicos de nuestras sociedades durante el siglo XIX llevaron adelante su proyecto nacional sobre la base de esta ideología burguesa, liberal y revolucionaria, con relación al paradigma colonial. Este, de algún modo, se continuaba en el proyecto conservador. Los sistemas educacionales públicos buscaban erosionar el segundo y producir y reproducir el primero. Los sistemas nacionales de educación se desarrollaron en medio de conflictos que estimularon a su vez el desarrollo de la enseñanza privada. Los contrincantes no discutían la importancia de la educación ni la necesidad de extenderla, el desacuerdo surgía a propósito del carácter y control sobre el servicio educativo. Quizás en ningún otro ámbito el proyecto burgués tuvo tanto éxito como en introyectar, sobre todo en los sectores medios y populares emergentes, el valor de la escuela como un bien en sí y de la educación como "ábrete sésamo" de la movilidad social. Se ha negado el régimen capitalista, se ha cuestionado la democracia representativa, se ha discutido el ámbito de las libertades públicas pero nadie se ha levantado para decir que hay que ponerle límites a la educación. ¿Por qué? Quizás porque se trata de un bien indiscutible; pero, quizás también porque las esperanzas cifradas en la educación resultan el premio de consuelo de las grandes mayorías que quedan marginadas de los beneficios económicos del proyecto burgués.

El ritmo y características del desarrollo varían tanto de país a país y de momento a momento en la historia de cada uno, que hoy día podemos hablar válidamente de "estilos" de desarrollo educativo distintos en América Latina (ver: Rama, 1977, *passim*). Sin embargo, para los efectos de este trabajo, nos fijaremos sólo en algunos rasgos generales del proceso, pasando por encima

de circunstancias de tiempo y lugar. El riesgo es evidente.

El ritmo y tiempos de expansión de la educación primaria en el Cono Sur son diferentes del resto de América Latina, como lo es también el inicio de la industrialización y urbanización y el surgimiento de los sectores medios (Rama 1977: 14). De todos modos, en cada país, mientras se sientan las bases de un sistema de educación primaria que quiere llegar algún día a toda la población, se desarrolla también un esqueleto, por lo menos, de educación secundaria y superior, siempre como respuesta a la educación como derecho humano. Lo que interesa es el sujeto de la educación, su derecho a participar en términos de igualdad en la vida social y política.

La extensión de la cultura y el progreso del saber constituyen la ideología que inspira el desarrollo educativo del siglo XIX.

Siguiendo a salto de mata por la historia de América, encontramos que de nuevo, al interior del propio paradigma, se va produciendo la crisis. Emergen a comienzos de este siglo la conciencia de que esta educación por la educación no responde a los requerimientos del desarrollo económico (Encina, 1955: 104). No basta educar, la educación debe tener una vinculación estrecha al aparato productivo. La capacitación artesanal no satisface las necesidades de la industria ni del aparato estatal.

c. La educación como recurso humano

La intuición demoró en formularse y llegar a informar políticas concretas tanto cuanto demoró la generalización de la industrialización substitutiva de importaciones y el afincamiento del capital multinacional. El concepto moderno de planificación y específicamente la planificación de los recursos humanos surgió en la Unión Soviética y llegó a nosotros a través de UNESCO, la OECD, el Banco Mundial y el movimiento de reformas educativas propiciadas por la Alianza para el Progreso. Llegó junto con

la reforma tributaria, la reforma agraria, el desarrollo de infraestructura y la planificación familiar; la expansión y mejoramiento de los sistemas educativos constituye uno de los pilares del proceso de modernización. Se busca responder así al hecho de la industrialización y urbanización, se intenta sentar las bases para un desarrollo económico sostenido, para un cambio en la estructura social a través de modificaciones en la estructura del empleo y la redistribución del ingreso. También hubo iniciativas de tipo inmediatamente social destinadas a estimular el desarrollo comunitario y diversas formas de participación. La revolución cubana da un sentido de urgencia al proceso.

La Conferencia organizada por UNESCO en Santiago en abril de 1962, sobre Educación y Desarrollo Económico y Social, proporcionó el marco teórico para un proceso de expansión de los sistemas educativos que no tiene parangón en la historia de la humanidad. El supuesto básico es que la educación constituye una inversión, no un gasto, y que las aspiraciones y demandas que producirá generarán presiones en el sentido de una mejor distribución y participación en el producto. Se consideraba posible estimar las necesidades de recursos humanos y planificar el sistema de acuerdo a ellas con el objeto de maximizar su rendimiento en términos de los objetivos dichos. No se trata de ampliar por ampliar.

Las decisiones básicas en materia educacional pasan a manos del sector económico. A los educadores les cuesta percibir su función de una manera distinta. Aprecian la nueva valoración de la educación, pero no asimilan la nueva racionalidad que la informa y que sujeta teóricamente su expansión a las necesidades ocupacionales. En esta perspectiva el individuo ya no es el sujeto del desarrollo, sino su objeto. Al economicismo, sea a través del libre mercado o utilizando la planificación centralizada, lo que le interesa es el crecimiento (y la distribución) del proyecto. La realización del sujeto, entiéndase és-

ta como se entienda, es una consecuencia natural del bienestar económico.

Los educadores ven las nuevas ideas como un refuerzo de su propia posición, aunque ahora la deban justificar en términos de inversión económica. Así surgen las unidades de planeamiento en los Ministerios de Educación. Su efectividad dependerá de sus vinculaciones con el Ministerio de Hacienda. A través de ellas se intenta dar una mayor racionalidad administrativa a los sistemas.

De todos modos, el lenguaje de este paradigma se fundió con el lenguaje democrático de la educación como derecho, articulando de esta manera el proyecto desarrollista actualmente vigente. Este modelo de desarrollo preside la increíble expansión educacional de los últimos 30 años. La expansión no carece de problemas. Es preciso reseñar las dimensiones críticas de este crecimiento para comprender de dónde emerge el nuevo enfoque que hemos llamado "educación como participación" pues se trata, otra vez, de una reacción frente al paradigma dominante. Discutiremos brevemente este desarrollo reciente.

La comparación con el desarrollo educativo de Europa resulta ilustrativa desde un punto de vista social, que es el que nos interesa aquí. Allí, durante los siglos XVIII y XIX la burguesía estuvo en la punta de los cambios que conforman la edad moderna. Se trata de construir los estados y sociedades nacionales o naciones. La Reforma, con un énfasis en la lectura de la Biblia, y la estrategia de la Contrarreforma, preparan la alfabetización masiva de la primera mitad del siglo XIX y crean la educación secundaria para los grupos dirigentes. Sobre esas bases el genio napoleónico organiza los sistemas nacionales de educación.

A través de ellos se unifica la lengua, se integra la sociedad y se forman los recursos humanos para el desarrollo industrial y agrario y los funcionarios que articulan el nuevo aparato de Estado y la administración colonial. La

creciente demanda social por educación se manejó separando la educación primaria en urbana y rural, dificultando el paso de la enseñanza primaria general a la educación secundaria, manteniendo un alto nivel de calidad en esta última. La enseñanza técnica no daba acceso a la universidad. Sólo después de la Segunda Guerra se viene a masificar la enseñanza secundaria y a abrir la universidad. Los "milagros europeos" estaban ya en pleno auge. Podían sustentar económicamente y absorber la demanda de empleo de los sistemas educacionales ampliados.

La educación en Europa se distribuyó en forma relativamente semejante al poder político y al acceso al mercado. Aunque no faltaron los conflictos, la estructura social y la educación resultaron sumamente funcionales al desarrollo capitalista. No se quemaron etapas dentro de su lógica y estilo propios (Rama, 1977: 5).

En América Latina, por el contrario, la sociedad se integra culturalmente a través de una evangelización no escrita. Se niega valor social al lenguaje y a la cultura indígena. Se margina a la población rural de la escuela hasta la mitad de este siglo. "En 1950, con excepción de Argentina, Costa Rica, Cuba, Chile y Uruguay, la tasa de analfabetismo para la población mayor de 15 años superaba el 30% en todos los países de América Latina, registrando porcentajes del 50% en Brasil y aún mayores en América Central (Rama, 1978: 6)".

Se trata de hacer funcionar la democracia representativa en sociedades semi-analfabetas. La educación fue una acción intencional vinculada a todo un proceso de modernización que llega posteriormente. La alfabetización acompaña el desarrollo industrial y la urbanización; en Europa lo precede.

Un estudio de las tendencias de la expansión educativa de América Latina durante la década del 60 nos muestra un incremento del 11%, cifra extraordinaria si se consideran, por una parte las altas tasas de natalidad, y por otra, el hecho de que la situación educacional

de los adultos no suele cambiar. Pero miremos lo que sucede dentro de cada tramo: "Si medimos el porcentaje de crecimiento —o decrecimiento— registrado en la década del 60 sobre bases 100, los resultados son los siguientes: ninguna instrucción, —15%; primaria inferior, —10.5%; primaria superior, + 27.8%; secundaria, + 56%; universitaria, + 73.2% (Filgueira, 1978b: 371)".

Llama la atención el crecimiento explosivo del nivel medio y superior y la disminución del porcentaje de crecimiento del nivel primario, cuando en muchos países las tasas de analfabetismo en las regiones rurales siguen siendo altas y la educación rural muy restringida. Al examinar las cifras por países resalta la heterogeneidad de situaciones dentro de la tendencia general recién anotada. Salvo en los países de expansión educacional acelerada (Chile, Costa Rica, Panamá) donde sube significativamente la desigualdad de acceso a los diversos niveles educativos (en Argentina y Uruguay se habían salvado antes), en los demás las distancias entre niveles se mantienen (Filgueira, 1978b: 375) y la educación secundaria que creció fue la humanística, no la técnico-profesional.

En América Latina en los años 60 la educación secundaria en algunos países alcanza tasas de matrícula semejantes a los países de Europa Meridional al comienzo de la misma década.² Mientras tanto una parte importante de la población no llega a un grado funcional de alfabetización. En Europa la educación secundaria y superior se extiende cuando la masa de la población completaba 6 u 8 años de enseñanza primaria. "Una caracterización somera y esquemática para la región en su conjunto permitiría afirmar que aproximadamente un tercio de la joven generación permanece en el analfabetismo y la escolarización incipiente y que otro tercio

adquiere la escolarización básica; finalmente, el último tercio recibe una educación media prolongada y una educación superior" (Rama, 1978b: 12).

Aparentemente éstas son las tendencias estructurales de la expansión educacional reciente en América Latina. Puesto que se la ha justificado con la lógica de las necesidades de recursos humanos, veamos qué sucede con los perfiles educativos de los diversos estratos del empleo. En términos generales, y de acuerdo a los datos de que disponemos, han subido los niveles educativos en todos los estratos pero especialmente en el estrato de las actividades de servicio (sector terciario bajo) y el de empleador, vendedores, personal subalterno. En el primero crece significativamente el número de personas de nivel secundario y en el segundo de nivel secundario superior. El resultado es: 1) que no se logra salvar la desigualdad educacional: todos crecen pero las distancias se mantienen (la primaria crece más lentamente y el analfabetismo se mantiene); 2) los niveles ocupacionales más altos no logran absorber a todas las personas de nivel medio y superior y se produce un fenómeno de "sobrecualificación relativa"; 3) surgen dudas sobre la teoría del "capital humano" como explicación para el desarrollo de la educación ya que "se hace difícil justificar que el desarrollo tecnológico o económico determine niveles secundarios para el desempeño de puestos en el servicio doméstico, personal de limpieza, portería, conserjería y afines, o niveles universitarios para oficinistas, mecanógrafas, carteros, cobradores, mensajeros, etc." (Filgueira, 1978: 381). Si bien estas situaciones se dan en los países que ya han tenido un alto desarrollo educacional o han avanzado mucho hacia él, en los demás la tendencia es la misma. Y esto es lo que importa.

La explicación de este fenómeno, según las fuentes que tratamos de reflejar, no es económica sino social. La modernización, a través de la urbanización creciente, los medios de comunicación y, en algún caso, de la reforma

2. Filgueira, 1978a, 106, citando a Thomas Frejka, *Análisis de la Situación Educativa en América Latina*, Serie A, N° 122, CELADE, Santiago de Chile, 1974.

agraria, genera una búsqueda generalizada de *status* social que, al no poder alcanzarse a través del empleo y el aumento de los ingresos, se lo busca a través de la educación. La economía pesa en forma indirecta, es decir, al no ser capaz de satisfacer ella misma el acceso al *status* a través del ingreso o la ocupación, lo ofrece a través de un camino mucho menos costoso: la educación. Educación que el proyecto liberal había acuñado durante un siglo y medio como símbolo de *status* y camino real de movilidad ascendente en la sociedad igualitaria.

Pero éste resulta ser un alivio temporal a la presión social ascendente. El remedio más a largo plazo resulta ser la degradación de valor de la educación. Y esto a través de dos mecanismos. Uno, la baja general de la calidad de la educación al extenderla en forma rápida y masiva; dos, la política de los sectores dominantes de alzar los requisitos educacionales ("acreditación") para los puestos de trabajo sin que cambien significativamente las características de éstos (Gómez, 1979: 77). Así, se exige enseñanza secundaria donde se requería primaria, post-grado donde bastaba la licencia y se discrimina de acuerdo al prestigio de la institución en que se estudió. Mientras la educación se pone al alcance de sectores más numerosos se le resta valor en términos de ocupación e ingreso y las diferencias entre los grupos sociales se mantienen. Pero como la presión por el empleo sigue, se expande el sector terciario que exige un mínimo de inversión. Esto sucede principalmente a través del desarrollo de los servicios públicos.

Mientras tanto se mantiene la apariencia de una educación gratuita, abierta a todos, igualitaria e igualadora, que abre acceso a todos los niveles ocupacionales con la sola limitación de la propia capacidad y el propio esfuerzo.

La expansión reciente de la educación en América Latina, por lo tanto, si bien responde de algún modo a la necesidad de recursos humanos, y a la socialización necesaria para participar

del proceso de modernización, incluida la vida política, mantiene con todo la estratificación social al esconder la desigualdad de oportunidades entre clases sociales y tiende a inflar la economía con ocupaciones de baja productividad (Carnoy, 1979: 3).

El resultado entre los jóvenes es la frustración, el escepticismo, que se traducen con frecuencia en posturas políticas extremas. No parece ser coincidencia que el extremismo de uno y otro signo se haya dado principalmente en países con las tasas de escolaridad más altas en los niveles medio y superior y aparecen como sub-producto de la modernización y las reformas. A la polarización sigue la represión y a ésta, la congelación política. El corolario es la congelación del sistema de educación, particularmente en sus estratos superiores.

Miremos esto desde el punto de vista de la participación. El hombre resulta un recurso básico para que funcione la economía. Hay que invertir en él para que produzca y consuma de acuerdo a las necesidades del crecimiento económico. El valor de su educación se controla de acuerdo a los intereses dominantes. La participación en este esquema tiene un sentido bien preciso: es tomar parte en la producción y el consumo del bienestar de acuerdo a normas hechas por otros. El ejercicio de la política, del voto, de alguna forma de democracia, no es más que un dispositivo sin contenido ético que permite gobernar este conjunto de objetos y salvarlos del caos.³

Hasta aquí llega la "participación", es participación en cosas, en el consumo. En algún caso, para hacer más eficiente la producción y el consumo será conveniente invertir en la dimensión "sujeto". De allí las "relaciones humanas" en las organizaciones, la "personalización" del consumo. La participación entonces no es el fin, sólo un medio más.

3. Ver Cristi, 1980, 402, criticando los planteamientos de Friedrich A. von Hayek, *The Constitution of Liberty*, (Gateway: South Bend, 1972, p. 103).

Un medio para maximizar la producción y el consumo a través del cual se requiere integrar la sociedad. No es el "ser" más lo que interesa sino el "tener" más.

En el caso de la educación se habla de "participación" en la escuela, de "personalización" de la enseñanza, de "opciones" a nivel de la escuela secundaria, de "orientación" y "elección de carreras". Pero no cambia el paradigma básico ni cambia tampoco la estructura de poder en la sociedad, pues los grupos dominantes buscan los mecanismos necesarios para que el sistema educacional reproduzca y afiance, dentro de un mercado cada vez más amplio, su posición hegemónica.

Teóricamente este paradigma admite amplios criterios de redistribución, de igualación de oportunidades educativas y opera tanto en economías de mercado abierto como de mercado dirigido. No se distingue de otros por la propiedad de los medios de producción. De hecho, las oportunidades se distribuirán de acuerdo a la lógica de los grupos dominantes o como concesión a presiones sociales o influencias internacionales. Las oportunidades se expresarán en términos de aumento de cupos escolares, capacitación de maestros, mejor tecnología, apoyos al rendimiento escolar, adecuación al mercado ocupacional. Su resultado se medirá con criterio de costo/efectividad, de la relación entre la inversión hecha y su rendimiento en términos de las necesidades del aparato productivo y sus aspiraciones de *status* y de consumo.

Las "reformas educacionales" se hicieron en el supuesto de que el desarrollo de los "recursos humanos" sería un elemento fundamental para cambiar la estructura social y económica y así hacer de la democracia formal, democracia real. El éxito ha sido limitado. Los sistemas educativos están sirviendo para mantener la situación estructural. Cumplen con su función reproductora de la sociedad a nivel nacional e internacional. "De este modo, la educación reproduce el modelo de desarrollo

definido como concentración-marginalidad, consolidándolo a lo largo de la vida de una generación. Las funciones reproductivas de la educación y sus conexiones con el sistema de clases sociales, adquieren una relevancia muy considerable porque van más allá de lo que un sistema de clases como tal requeriría. Muestran, más bien, la permanencia del modelo oligárquico de exclusión y de control social mediante el aislamiento forzado de ciertos grupos. Así, la exclusión corrompe los alcances democratizadores que pueda revestir la expansión educativa de los niveles medio y superior, que se funda en una adscripción educativa inicial" (Rama, 1978b: 12).

Desde el punto de vista cultural los sistemas educativos modernos resultan para algunos el medio normal de integración personal, de expresión y socialización en un mundo que le es propio; para las grandes mayorías del sector suburbano y rural, representan una dura introducción a un mundo extranjero, en el cual no les es fácil permanecer y progresar. Le quedan vedados los caminos de la creación cultural y la expresión propia o simplemente del éxito escolar, mientras no aprenda ese nuevo lenguaje y llegue a identificarse con intereses objetivamente distintos de los suyos. Salvo que se acceda a un alto grado de conciencia que permita utilizar el nuevo lenguaje para luchar por un proyecto social diferente, el grupo dominante habrá logrado domesticar a la población y "neutralizar el acceso al poder en nombre de la cultura" (Rama, 1978a: 21).

La contradicción básica del proyecto social que sustenta este paradigma educativo reside en el hecho que, si bien comienza como un intento prometeico de sentar las condiciones sociales para que el hombre se desarrolle como sujeto a través del ejercicio sin cortapisas de su libertad, sin embargo, termina haciéndolo un objeto, una pieza de un sistema manejado por los centros de poder de la sociedad que lo administra, de modo que los beneficios que produce se reparten conforme a sus in-

tereses. Esta administración se hará guardando formas democráticas, o a través de sistemas centralmente planificados y controlados. Hace falta un concepto solidario, responsable de libertad que informe el proyecto social en sus diversos niveles. No la libertad individualista que concibe al hombre como un átomo independiente sin más límite que la fuerza, el choque con la libertad de otros en la libre competencia, sino una libertad que asume como propio el bienestar de todos y concibe el desarrollo y el uso de los recursos de la sociedad como responsabilidad compartida, como tarea a afrontar solidariamente.

Específicamente, en el campo de la educación busca superar la contradicción entre la educación como derecho individual ilimitado y los recursos y necesidades económicas limitadas que afloran de manera tan manifiesta en el desarrollo desigual e ineficiente de nuestros sistemas. La desigualdad social llama la atención a nivel básico y la ineficiencia económica, a nivel medio y superior. Es necesaria una ética y una ideología y práctica social distintas que sustenten modelos de planeamiento adecuados para afrontar solidariamente estos problemas.

Lo que hemos dicho de las limitaciones de la expansión y modernización de la educación en América Latina durante los últimos 30 años, de sus raíces profundas en el modelo de desarrollo que suele llamarse de "concentración-marginalidad" y la ideología que la sustenta, no significa dejar de valorar el enorme significado humano y social de este esfuerzo que, entre otras cosas, indudablemente planteará al sistema político demandas cualitativamente distintas.

Nos hemos fijado en sus problemas estructurales de calidad y orientación porque ellos explican, a nuestro modo de ver, el surgir de tanta experiencia educativa alternativa al sistema vigente y toda una manera de plantearse frente a lo educativo que hemos denominado "educación como participación". Veamos en forma breve y concreta, cómo

se presenta. La educación, si bien reproduce, cumple inevitablemente con una función crítica.

2. UN PARADIGMA EMERGENTE: LA EDUCACION COMO PARTICIPACION

No se trata ya de meras experiencias pedagógicas. Tampoco se trata de novedades absolutas. Lo que nos parece discernir en el horizonte educacional de América Latina, sobre todo fuera del sistema educativo, y principalmente en las áreas rurales más alejadas de la mano de Dios (del dios del desarrollo, por supuesto) es todo un cúmulo de programas educativos que se interesan directamente en el cambio social, en su dimensión cultural y política en un sentido amplio. El análisis y la preocupación por lo económico están presentes, pero más en términos del cambio dicho que del crecimiento y la productividad. Interesa la calidad de la vida, el crecimiento integrado y solidario, la dimensión humana de la actividad productiva, una nueva manera de relacionarse entre los hombres; la cultura y los valores del pueblo, en fin —aunque en términos muchas veces vagos o ambiguos— un desarrollo diferente, un proyecto alternativo de sociedad, no una adaptación a las preocupaciones e intereses de los sectores dominantes, a nivel nacional e internacional, que respaldan el paradigma vigente y que acabamos de analizar someramente en su dimensión educacional.

Durante los años sesenta empiezan a emerger estas experiencias. Se caracterizan por producir situaciones (a) que tornen el proceso educacional significativo e inteligible para *todos* los participantes de tal modo que haga posible decisiones más libres, responsables y solidarias y (b) que estimulen la diversidad y riqueza de los individuos y grupos culturales. Se busca de hecho la *transparencia y expresividad sociales* con el objeto de permitir el desarrollo de la libertad, pero como un bien social.

"La confluencia de estos dos procesos asegura el respeto de la libertad,

pero de una libertad que no se piensa en forma individualista y desligada de otros, sino como una determinación personal que debe ser socialmente vivida. Una libertad consciente de que cada uno crece en la medida en que construye un crecimiento colectivo y solidario. Una libertad eficiente y capaz de definir esa eficiencia al servicio de todo el hombre y de todos los hombres" (García-Huidobro, 1980: 35).

En otras palabras, se trata de experiencias orientadas a una nueva manera de enseñar y aprender, de concebir y organizar los programas educativos en que la participación es una nota característica. Por esta razón nos atrevemos a hablar de un paradigma educativo diferente y lo llamamos "educación como participación".

Los contraponemos al paradigma vigente por un doble motivo. Primero, porque aquél considera de hecho al hombre como objeto del desarrollo educacional y éste como sujeto; segundo, porque en cuanto lo considera sujeto (supervivencia del paradigma liberal), lo hace en forma individual. Allí encontramos la fuente de sus contradicciones prácticas y la razón de su fracaso desde un punto de vista doctrinario. El paradigma que nos parece ver emerger enfatiza al hombre como sujeto de los cambios, pero sujeto solidario con su grupo social.

Desde un punto de vista más práctico se contrapone en el sentido de que tiende a poner la participación al centro de la relación pedagógica (metodología participativa) y en el centro de la organización e investigación educacional (administración e investigación participativas). Este enfoque debería llevar lógicamente a un estilo enteramente diferente de pensar, y hacer educación eventualmente a un sistema educacional distinto desde el punto de vista estructural. Por lo menos allí están las semillas; su crecimiento dependerá de las condiciones históricas.

En verdad, lo que se puede mostrar actualmente no son sino semillas. A nivel de la estructura de crecimiento del

sistema, que fue el punto que escogimos en el capítulo anterior para demostrar las contradicciones internas del paradigma vigente, es poco lo que hay que señalar. La excepción podría ser el tipo de expansión que ha tenido lugar en Cuba, con énfasis primero en los niveles bajos y el sector rural (Cuba, 1977), del crecimiento sistemático y bastante igualitario en Chile antes de 1974 (Filgueira, 1980: 375) y la campaña de alfabetización de Nicaragua. Los aportes son más bien de orden teórico (Carnoy, 1979; McGinn, 1979; Morales-Gómez; Labarca y otros, 1977; Schiefelbein, 1979).

Con el objeto de apreciar el significado del conjunto de experiencias que englobamos bajo este paradigma, vamos a distinguir y revisar dos tipos; las no-formales y las formales, para luego establecer algunas constantes que permitan precisar la caracterización general que acabamos de hacer.

a. Tipos de experiencia⁴

Casi por definición estas experiencias se dan en el campo de la educación no-formal, y participan en ellas campesinos y pobladores adultos de los suburbios de nuestras grandes ciudades, pero surgen también en forma limitada al interior del sistema escolar.

4. Las referencias que hacemos en esta sección son al Anexo titulado "Bibliografía anotada de experiencias participativas en el campo de la educación no-formal y formal" (p. 145). El Anexo contiene referencias bibliográficas a 44 experiencias participativas de tipo no-formal (NF) y a 29 de tipo formal (F). Cada referencia bibliográfica va seguida de una breve descripción de la experiencia. Las referencias que hacemos en el texto a las experiencias descritas en ese Anexo indican el tipo de experiencia (NF o F), (según sea el caso) y el número correspondiente dentro del tipo. Las referencias a la Bibliografía General se hacen de la manera acostumbrada. Esta clasificación tiene la limitación de basarse solamente en el examen de documentos escritos. Sólo en algunos casos el autor ha tenido contacto directo con las experiencias.

En el primer caso se trata de programas por su naturaleza participativos y que clasificaremos de acuerdo a sus objetivos generales; en el segundo, de experiencias en que se busca específicamente una dimensión de participación y las ordenaremos de acuerdo a las dimensiones del sistema escolar en que ellas se realizan.

1. *Programas participativos de tipo no-formal*

En educación nunca es fácil distinguir la formación general del aprendizaje específico. En este caso la división que hacemos entre programas de educación de base y programas de capacitación es aún más borrosa atendida la variedad de propósitos que persiguen. Bajo el rubro *educación de base* colocamos una serie de programas destinados a movilizar grupos para que enfrenten sus problemas familiares, educacionales, laborales o sociales.

Dentro de esta categoría caben programas que responden a dos vertientes ideológicas diferentes. En realidad cualquier iniciativa educacional de tipo participativo suele ser representativa de una de ellas. Podríamos llamar a una enfoque "integrador" y a la otra, "liberador". En el primer caso se trata de ampliar la participación dentro del orden existente; en el segundo, de despertar una conciencia y una voluntad de transformación crítica frente a las estructuras familiares, económicas, sociales. En el caso de la educación de base, y para referirnos a nuestra bibliografía, no es lo mismo hablar de iniciativas como el Proyecto de Educación Básica de Aldeas Campesinas (Guatemala) (NF 16), preocupado con el desarrollo económico y social, que representaría el enfoque "integrador", que del Proyecto Educación No-Formal (Ecuador) (NF 1, NF 10, NF 15), más directamente educativo, que caería dentro del segundo. Del mismo modo podría ubicarse la práctica de las escuelas radiofónicas. En todo caso el hecho de que los programas no lleguen a cuestionar las estructuras no significa que la par-

ticipación que inducen no pueda tener eventualmente consecuencias políticas en sentido amplio, ni que los que sí andan tras una transformación social profunda dejen por eso de cumplir objetivos sociales y económicos más inmediatos y específicos. Naturalmente, el enfoque "liberador" se inspira explícitamente en la obra de Paulo Freire cuya trascendencia en este estilo de educación es difícil de exagerar.

Otra manera de expresar la distinción que hemos querido hacer —y más adecuada— es decir que en el primer caso se integra a un proyecto cultural, mientras que en el segundo se aspira a generar un proyecto cultural propio en los sectores dominados. Esta manera de hacer la distinción deja más en claro la desviación del pensamiento de Freire que significa utilizar su metodología como una forma de adoctrinamiento político en vez de desarrollar una conciencia crítica; creadora.

Dentro del rubro *educación de base*, además de los proyectos grandes en zonas rurales (NF 1, NF 5, NF 6, NF 10, NF 15, NF 20, NF 41), hay una multitud de proyectos que enfrentan un variado número de problemas como la organización de base (NF 23); la educación, producción y comercialización en el campo (NF 7, NF 10, NF 21); la salud (NF 29), lactancia materna (NF 29), educación sexual (NF 13), amenazas ambientales (NF 14), niños en situación irregular (NF 2). Un informe da cuenta de un encuentro en Chile en que se discutieron 30 proyectos de este tipo (NF 23). Las numerosas experiencias en las "comunidades de base" de la Iglesia en Brasil están ausentes de nuestra bibliografía. Hay poco escrito sobre estas y otras de carácter semejante en la Región Andina y Centroamérica.

Llama la atención la formación en terreno que se da a los monitores de la comunidad (NF 32, NF 37), la creatividad en la producción de materiales y la vinculación entre el proceso educacional y las realidades económicas y sociales (NF 42).

Algunos proyectos enfrentan directamente el problema indígena (NF 12, NF 4, NF 11), otros son parte de escuelas radiofónicas (NF 4, NF 7, NF 11, NF 19, NF 42) o integran la acción pastoral de la Iglesia, inspirándose en las Conferencias del Episcopado Latinoamericano en Medellín y Puebla.

La mayoría son de tipo rural, pero las hay también con trabajadores de área urbana (NF 3) y en barrios marginales (NF 7).

Dos proyectos multinacionales de OEA promueven este tipo de educación en la mayoría de los países de la región (NF 21, Rodríguez, 1976).

Los programas de capacitación que hemos encontrado van desde la estimulación precoz hasta la formación de responsables de empresas de autogestión. Llama la atención el número de programas destinados a la capacitación de la familia para que apoye el desarrollo de los hijos durante los dos primeros años de vida, como es el caso de una iniciativa de FEDEC/CEDEN en Colombia (NF 22) o en la etapa preescolar, como el proyecto Padres e Hijos que se desarrolla actualmente en 48 comunidades rurales con apoyo de una escuela radiofónica en Osorno, Chile (NF 42); o bien cuando comienzan los problemas de aprendizaje-escolar (NF 38). Un sentido semejante tienen las Escuelas de Barrio y otros en Panamá (NF 30, NF 28) y el Proyecto Portage en Perú que contempla una amplia gama de acciones educativas en el hogar (NF 27). Todos estos programas apuntan a un cambio general de actitudes en el grupo familiar y a la movilización de la comunidad para enfrentar problemas comunes. El proyecto Familia Rural en Chile es un ejemplo. Después de despertar la conciencia crítica en las familias y permitirles experimentar su capacidad de autoeducarse, abre un abanico de direcciones en que los participantes pueden moverse (NF 43). El programa Padres e Hijos busca el mismo tipo de movilización a partir de temas elegidos de antemano: estimulación psi-

comotora y afectiva, nutrición, educación sexual, alcoholismo (NF 36, NF 42). Hay también algunos programas de capacitación para la gestión cooperativa y autogestionaria (NF 24, NF 25, NF 26) y capacitación agrícola (NF 39, NF 41).

La naturaleza de los programas participativos, los objetivos que persiguen y los planteamientos teóricos en que se sustentan han conducido a un cuestionamiento radical de los métodos de *investigación, planificación y evaluación*. El solo hecho de que los objetivos queden en manos de los participantes y que los puedan modificar durante el programa ya obliga a un cambio copernicano en el pensamiento sobre evaluación (NF 48).

Así, surgen enfoques como la investigación participante (NF 46) y la investigación-acción (Rigal, 1980: 104, NF 49) que plantea la vinculación de la investigación a la misma acción, o mejor, la acción como una investigación por parte de las mismas personas que realizan la acción, transformando así la acción en un proceso educativo y la investigación en un compromiso social (NF 50). Se han analizado las posibilidades y limitaciones de enfoques de esta naturaleza y es posible decir que ya constituyen un paradigma legítimo entre los investigadores de la educación en América Latina (Seminario '80, 1980: 37-47). Se trata, sin embargo, de un campo de exploración, donde los esfuerzos teóricos a él ligados son los que van dando coherencia interna e individualidad propia a las diversas vertientes del nuevo paradigma.

La revisión de las experiencias deja un sabor a algo frágil, balbuceante, seminal, de incierto futuro en este pícaro mundo. La teoría y la investigación, sin embargo, muestran que estas búsquedas están estrechamente ligadas a las nuevas fronteras del saber en Europa y USA en los campos de la antropología, lingüística, sociología del conocimiento, nuevos enfoques al saber y las ciencias sociales (Seminario '80, *ibid.*).

II. Experiencias participativas en el sistema escolar

En el primer capítulo discutimos el efecto reproductor de la estructura social que tiene el particular modo de expansión de los sistemas educativos en América Latina. Desde el punto de vista de la calidad y orientación el problema se replantea a nivel escuela y salón de clase. Frente a él surgen una variedad de experiencias educativas.

Reaccionan contra una escuela pasiva, burocrática, pseudocientífica, autoritaria; con poca capacidad de corregir los desniveles de rendimiento, vinculados férreamente, por otra parte, al nivel social-económico de los padres (Schiefelbein y Farrel, 1978); desvinculada del trabajo, la comunidad y la cultura popular. Su lenguaje ritualizado, su estilo y sus exigencias resultan tan ajenos al mundo de las grandes mayorías rurales como de las que rodean nuestras grandes ciudades. No logra establecer todavía en América Latina un código común que permita una auténtica participación democrática.⁵ Sin embargo, es profundamente deseada y obviamente necesaria. Sin ella y sus certificados no hay movilidad social en la situación actual; es más, si no se obtiene un nivel educacional más alto que los padres, no se podrá siquiera mantener el nivel de ingreso que ellos lograron obtener (Filgueira, 1978a). La crisis escolar tiene características distintas de acuerdo a las historias y modelos de desarrollo de los países; pero hay un punto universalmente crítico, la educación rural y en ella la educación de la mujer (Franco, Llona, Arriagada, 1978: 1357).

En estas circunstancias no es fácil que no sólo la estructura sino el estilo del sistema escolar reproduzcan la sociedad. Tampoco es fácil cambiar. Los maestros suelen tener posturas socialmente progresistas, pero éstas no se

traducen en su práctica pedagógica (Vera, 1977). Su situación es generalmente desmedrada. No suelen tener los medios y el liderazgo intelectual necesario para ejercer su profesión. Más difícil aún es hablar de participación y de la nueva función del maestro que ella implica. Participación significa necesariamente más tiempo, más energías, nuevas preocupaciones, vencer la inercia del ritual tradicional.

Con todo se están haciendo esfuerzos por varios lados para lograr una mayor participación e integración tanto en materia de currículum como de organización escolar.

En materia de *diseño curricular* el sistema de Tyler y Bloom ya es un adelanto en el sentido que si bien mantiene un enfoque de tipo funcionalista para el alumno, sin embargo, pone herramientas de creatividad en manos del maestro (Leyton, 1969, *passim*). Hay otros esfuerzos de personalización (Gutiérrez, 1969) y de adaptación a la situación cultural de los niños (F 1, F 4). Hay programas que logran una situación de clase en que el maestro pasa a ser un asesor; los alumnos trabajan en grupo, con posibilidad de ritmos de aprendizaje distintos; hay autoevaluación y altos niveles de satisfacción de aprendizaje en tema difícil como las matemáticas (F 5, F 6). Los nuevos textos oficiales de ciencias naturales producidos en México resultan tan útiles para el alumno de primaria que para su familia (F 29), tanto en el hogar como en las faenas agrícolas.

También frente al silencio, patente en la educación secundaria, en materia de análisis social y económico, surgen hoy iniciativas interesantes de formación social.

Más patente en términos de una alternativa educacional es la *participación en la gestión escolar* tanto de padres, maestros y hasta alumnos, como de la comunidad. Dos reformas educativas han insistido en ellos, la de Perú en términos de "nuclearización educativa", que en algún caso dio frutos prometedores (F 17, F 20) y la de Panamá, con

5. Los problemas de la escuela resultan tan llamativos que algunos han llegado a identificar la función de dominación de la escuela con el sistema mismo (Illich, 1968).

escuelas vinculadas al trabajo y la comunidad (F 10, F 11). En Chile, desde 1968 en adelante se hizo una experiencia que fue tomada con bastante seriedad por unos 40 colegios secundarios vinculados a la Iglesia en el sentido de Consejos formados por directivos, maestros, padres y alumnos con diverso grado de ingerencia en la marcha de los establecimientos. Con los cambios políticos el movimiento perdió impulso, pero en muchos colegios quedaron formas de participación (F 9, F 13). Ya hay suficientes experiencias de participación comunitaria en las escuelas primarias como para permitir deducir ciertas conclusiones generales (F 15, F 14, F 19). En Brasil el Instituto Latinoamericano de Ciencias Agrícolas colabora con varios Estados en un programa destinado a vincular a la escuela rural (y ahora suburbana) con la comunidad y aprovechar estos vínculos para el desarrollo de los adultos (F 24).

En cuanto a formación de maestros existió una experiencia notable en Bolivia (F 19). Mientras los maestros no tengan una experiencia de participación en su propia formación difícilmente actuarán participativamente en la escuela por las razones dichas más arriba.

Por último hemos encontrado también algunas experiencias cooperativas en materia de *planificación*, por lo menos a nivel local (F 25, F 27, F 28) y de *evaluación* de colegios secundarios en Venezuela realizadas por el Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE). En Centroamérica el Proyecto RED, llevado adelante por la UNESCO, ha ensayado formas novedosas de participación de la población en la determinación de necesidades y planificación educativas (F 26, NF 45).

En materia de planeamiento de la educación hay propuestas, no realizaciones.

b. Constantes en la educación participativa

Señalar constantes significa caracterizar, moverse entre la descripción y la definición de un fenómeno. No es una tarea fácil en este caso cuando hemos

pretendido ser generosos y comprensivos al señalar los límites. Más aún, cuando se trata de un fenómeno social, histórico, con orígenes y manifestaciones diversas en situaciones culturales y modelos de desarrollo igualmente distintos, frágil y muchas veces ambiguo.

Más arriba lo delineamos en contradistinción con los paradigmas anteriores, que, por lo demás, no sólo están vigentes sino tienen carácter hegemónico. Aquí nos fijaremos en las experiencias mismas tal como se van dando en América Latina con el objeto de rescatar lo que estimamos son sus líneas de fuerza internas y sus apoyos intelectuales y sociales.

Ante todo, en general, estas experiencias y programas buscan *partir de la realidad* de los participantes, su situación concreta, histórica. Esta puede referirse a su situación de aprendizaje, a las condiciones de vida y de trabajo, cultura y valores propios, intereses y problemas básicos de índole personal, social o económica, al contexto geográfico, a las relaciones de poder con otros grupos en la sociedad. Se busca una alternativa a los tratamientos uniformes, preparados centralmente, sin atención a la heterogeneidad de toda índole que caracteriza a nuestros países. Hay una preocupación creciente por el carácter invasor, domesticador, alienante, despersonalizador de los programas educativos convencionales y los modelos culturales difundidos masivamente. Se valora la cultura popular e indígena, sus conocimientos y experiencias, los modos originales de enfrentar el entorno natural y social, la necesidad de replantearse continuamente las metas de acuerdo a los cambios que se van produciendo.

La forma de proceder es normalmente *grupal*, cooperativa, comunitaria, organizada democráticamente. Se busca el crecimiento personal a través de la relación con otros, la actividad y responsabilidad colectiva en la investigación temática, la organización del proceso y desarrollo de materiales educativos, la fijación de objetivos, la plani-

ficación y la evaluación y la gestión de la escuela o el programa.

En general se tiende a una *relación pedagógica horizontal*, a disminuir la inevitable distancia, entre educador y educando a través del diálogo en el que el que educa aprende y el educando enseña, y aprende con sus compañeros. El maestro cumple más bien con la función de orientador, monitor de un proceso en que el grupo tiende a una autonomía cada vez mayor. Se habla de autoaprendizaje, autodisciplina, autoevaluación, autogestión; siempre en sentido grupal, buscando que el proceso sea transparente a todos y el control y responsabilidad sean reales y solidarios.

La educación está estrechamente ligada a la acción. Si parte de la realidad, también trata de volver a ella y modificarla; esto resulta más factible en el caso de los adultos donde la educación se da en medio de las responsabilidades familiares, sociales y de trabajo. Un objetivo central es la organización de la base. En este sentido el enfoque es inevitablemente político o tiene implicaciones políticas en el sentido general del término.

Se manifiesta un claro esfuerzo por integrar no sólo el aprendizaje y la acción sino también la segmentación que la educación suele introducir entre trabajo manual e intelectual, formación general y capacitación, adultos y jóvenes, especialistas de diverso tipo y funciones no-intercambiables. En mayor o menor grado encontramos una fuerte reacción contra las tendencias básicas de la tecnocracia, burocracia y el credencialismo en favor de una relación más directa, personal y cercana a la base y una integración de la educación al proceso productivo y social, a la vida familiar y de la comunidad local. De allí los programas vinculados a salud, nutrición, estimulación, vivienda, gestión empresarial, capacitación laboral, desarrollo comunitario.

Estas constantes corresponden a experiencias que, por precarias y utópicas que parezcan, no se dan en forma aislada ni en el aire. Tienen su historia

intelectual y social, poblaciones que le son más propias y apoyos institucionales que les permiten ir adquiriendo una consistencia, rentabilidad cada vez mayor. Se van desarrollando redes informales, hay reuniones y algunos medios de intercambiar experiencias y son objeto creciente de estudio (nota, *Ed. Hoy*, etc.). Evaluaciones y elaboración teórica por parte (nota) no sólo de educadores sino de científicos sociales que comienzan a interesarse por sus implicaciones a nivel macrosocial (nota).

Intelectualmente su originalidad regional radica más bien en la *aplicación de elementos teóricos y técnicas* de origen europeo o norteamericano a una problemática muy nuestra que en una invención propiamente latinoamericana (ver Seminario '80: 34). En este sentido, en la práctica constante con los sectores populares y luchando por sobrevivir a las presiones del sistema escolar es que se ha dado una creatividad significativa.

La población que participa en estos programas es principalmente *adulta, marginada, rural*; son familias generalmente pobres. En parte porque su situación, su estilo y sus necesidades y los fracasos de los enfoques convencionales han dado origen a estos programas, en parte porque los intereses de los educadores y las instituciones que los patrocinan los han llevado a trabajar en ese medio y de esa manera (ver Seminario '80: 63).

La *base institucional* de estos programas es principalmente privada, instituciones públicas en convenio con organismos internacionales y algunos ministerios de educación. Son muy pocos los casos en que lleguen a ser auténticamente un movimiento de base autofinanciado. El *financiamiento* es normalmente externo, a través de agencias de iglesias, u organismos internacionales o de ayuda bilateral (Ochoa y García-Huidobro, 1980: 40). La excepción es cuando estas innovaciones han logrado entrar en el sistema educativo a través de las reformas, pero allí no han logrado marcar todavía un nuevo esti-

lo educacional (Chile, Perú, El Salvador, Panamá, México). La falta de base institucional y de financiamiento sólidos constituyen la mayor debilidad de todo este enfoque a la educación en América Latina.

CONCLUSIONES

1. La preocupación por la participación es un elemento suficientemente importante y generalizado en las innovaciones educativas actualmente en curso en América Latina como para permitirnos hablar de un nuevo paradigma educativo, de la "educación como participación". Si bien éste fue el criterio para seleccionar las experiencias, el proceso resultó lo suficientemente fácil como para justificar la afirmación anterior.

2. La afirmación parece indudable para el caso de las experiencias no-formales, donde resulta difícil encontrarlas de tipo no-participativo. En el caso de la educación formal las innovaciones tienden a tener carácter participativo cuando buscan cambiar la calidad de las relaciones sociales; no, cuando se trata sólo de aumentar la cobertura o la eficiencia del sistema escolar.

3. Las experiencias tanto formales como no-formales se ubican generalmente en los niveles socioeconómicos más bajos de la población. Allí, en particular en las áreas rurales y más especialmente entre las mujeres es donde parecen tener mayor éxito. Las razones que se pueden considerar para explicar esos resultados son múltiples. Van desde planteamientos de corte estructural, pasando por las opciones de los educadores, hasta las "modas" correspondientes en los organismos de ayuda al desarrollo.

4. En la educación formal llama la atención la falta de experiencias de tipo curricular; siendo existentes más bien las de tipo organizativo. Especialmente notorias, desde el punto de vista de este trabajo, es la ausencia de innovaciones en la enseñanza de las ciencias sociales, particularmente a nivel secun-

dario, edad en que se forman los criterios y valores sociales básicos.

5. Siempre a nivel del sistema escolar, si bien las innovaciones de que hablamos difícilmente se generalizan y más difícilmente aún, se perduran en el tiempo, es notable sin embargo la tenacidad con que educadores inquietos las producen o reproducen sin descanso, en espera de un cambio más significativo.

6. Los programas no-formales son una combinación extraordinaria de creatividad y de debilidad teórica, financiera e institucional. Los planteamientos teóricos son más propiamente ideológicos que pedagógicos. Se sustentan en motivaciones sociales, políticas y/o religiosas y en intereses de organismos de ayuda al desarrollo que los financian en gran parte. Son excepcionales las situaciones donde este tipo de experiencias lleguen a constituir movimientos de envergadura, autosustentados y autofinanciados. Los pocos ejemplos se cuentan en el campo de la educación religiosa.

7. Es notoria la falta de experiencias educativas de tipo participativo a nivel propiamente obrero o sindical. Las encontramos en el campo o a nivel barrio marginal. Parece que hubo mayor creatividad en los inicios del movimiento obrero, a comienzos de siglo, cuando se produjeron experiencias difusas, muy informales, pero particularmente efectivas desde el punto de vista de la organización.

8. Son varias las explicaciones que pueden pensarse para justificar estas diferencias. Las hay de tipo cultural en el sentido de que no se habría reflexionado la forma como la vida industrial modifica la conciencia de los trabajadores latinoamericanos, como Freire lo ha hecho en el caso de la "cultura del silencio" (García-Huidobro, 1976: 219). También podría deberse al hecho de que a este nivel una educación participativa podría tener efectos políticos macrosociales que no se producen cuando se permite o estimula este estilo educativo en el campo.

9. Se plantean dudas respecto al impacto macrosocial de este cúmulo de experiencias. Lo que es más claro es el sentido que tienen para los que participan, tanto por algunos resultados externos a la experiencia, como y principalmente, por la valorización de la propia cultura y el propio mundo frente a la cultura dominante.

También es posible mirar estas experiencias como una alternativa de cambio. Normalmente en educación el cambio se piensa teniendo al Estado como interlocutor. Sólo desde el Estado se puede hacer los cambios. Sea esto desde una perspectiva conservadora en que se entiende la sociedad como en conjunto prefijado de funciones y donde el cambio significa aumentar su efectividad; o bien, desde una perspectiva innovadora que mira la sociedad como un desafío y considera la cultura como modificable. Pero es posible pensar no en el Estado como interlocutor sino en grupos capaces de organizarse y moverse hacia una nueva concepción de las relaciones humanas, del mundo, de la manera de solucionar los problemas. Algo más integral, menos racional y verbal. Nace quizás de una cierta desilusión con los modelos básicos de desa-

rollo, uno que es capaz de "recuperar" todo intento serio de cambio, otro que busca imponer un cambio de las estructuras económicas y sociales para que se alcance posteriormente un cambio propiamente cultural.

En la alternativa que sugerimos las experiencias concretas cobran particular importancia, lo mismo que su manera de estudiarlas y difundirlas. En esta perspectiva "la alternativa comienza hoy". Es necesario vivir el cambio. La imaginación social del futuro no es sólo cuestión de ideas sino de práctica social. En este sentido está íntimamente ligada a la creatividad cultural.

Esta alternativa coloca más énfasis en el cambio de las personas, pero en un sentido distinto del moralismo, que lo concibe como cambio individual. Se trata, aquí, de un cambio en las relaciones sociales, en la comunidad. Ni cambio estructural primero y conversión después; tampoco al revés. Ambos simultáneamente.

Hemos reencontrado de algún modo el primero de los paradigmas, ahora en el plano secular, como "evangelización liberadora" (Puebla: 487).

ANEXO

BIBLIOGRAFIA ANOTADA DE EXPERIENCIAS PARTICIPATIVAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACION FORMAL Y NO-FORMAL*

1. PROGRAMAS PARTICIPATIVOS DE TIPO NO-FORMAL (NF)

Proyectos educación de base:

NF 1 BARRIGA, Patricio. "Educación no formal y participación comunitaria. La experiencia del Educador" en *Car-*

nets de l'enfance, N° 44, UNICEF, Ginebra, Oct.-Dic. 1978, pp. 67-78.

Artículo que describe las características del programa de educación no formal del Ministerio de Educación del Ecuador. Este programa se ha llevado adelante en seis provincias y enfatiza la solidaridad, la autogestión y el respeto de la cultura local. Se emplean materiales a través de los cuales se propician actividades de aprendizaje socializado que permiten al poblador rural crecer simultáneamente en el nivel cognoscitivo y en el campo de la sociabilidad. (RAE 1480).

NF 2 BELLO DIAZ, Gilberto. "Un ensayo de autoeducación de niños marginados: 'Gamines'" en *Educación Hoy*, Año

* Los trabajos citados en esta bibliografía se encuentran resumidos en forma más extensa en la publicación semestral *Resúmenes Analíticos en Educación* (RAE), editada por el CIDE. Los textos completos de los documentos resumidos en los RAE pueden ser adquiridos en fotocopias o microfichas, solicitándolos al CIDE: Casilla 13608, Santiago 1, Chile.

III, N° 18, noviembre-diciembre 1973, Bogotá, 19 pp. más anexos.

Informe del estudio de caso correspondiente al programa "Bosconia — La Florida", dentro del Proyecto de Investigación sobre la Educación no-formal en Colombia. El programa estudiado atiende a niños vagos conocidos en Colombia como "gamines" (RAE 233).

NF 3 CENTRO DE EDUCACION POPULAR. *La pratique d'un centre d'éducation populaire au Mexique*. Instituto Canadiense de Educación Popular, Montreal 1978, 56 pp. más anexos.

Informe sobre la experiencia de equipos de educación popular en su vinculación con grupos de trabajadores y de pobladores urbanos de México, con vistas a su concientización y a la constitución de sindicatos y de organizaciones vecinales independientes. El relato se complementa con una descripción del contexto histórico y social en que se desarrolla el proyecto educativo (RAE 1647).

NF 4 CONSEDUC. (Consultoría Educativa). *Proyecto general de teleducación: Plan de ejecución*. Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, Quito 1975, 132 pp.

Documento que presenta el plan de ejecución de un proyecto de teleducación desescolarizado, de nivel básico, para poblaciones adultas marginales del Ecuador. El plan —que debe ser ejecutado por Escuelas Radiofónicas Populares, E.R.P.E., incluye una fundamentación doctrinal, principios y fines normativos, descripción general del sistema (estructura, funcionamiento y evaluación) y administración del mismo (RAE 1481).

NF 5 DIAZ-CISNEROS, Heliodoro. *Plan Puebla: Ten Years of Experience in Promoting Agricultural Development among Subsistence Farmers of Mexico*. Ann Arbor, Universidad del Estado de Michigan, Michigan 1977, pp. 83-92.

Informe que sintetiza la experiencia de un plan de desarrollo agrícola con componentes de educación no-formal, lleva-

do a cabo en Puebla, México. El trabajo expone las características de la población beneficiada, el marco conceptual y organización del Plan, sus principales resultados en diez años de implementación y una sección especialmente dedicada a los métodos de educación no-formal que se utilizaron (RAE 1495).

NF 6 EGGINTON, Everett y RUHL, J. Mark. "Programas de Desarrollo social rural y las expectativas campesinas: La experiencia colombiana" en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VI, N° 3, México D.F., III Trimestre de 1976 (RAE 1048).

Estudio que examina los efectos de los programas de la reforma agraria colombiana —reparto de tierras, desarrollo social rural, crédito supervisado, ayuda técnica, etc.— sobre las actitudes de los campesinos. Se considera a las acciones de dichos programas como educativas y se evalúan sus consecuencias sobre el grado de movilización social, satisfacción económica, apoyo al sistema político y otras actitudes en los beneficiarios de aquéllas. Incluye 33 cuadros estadísticos.

NF 7 GELINAS, Jacques. *El campesinado boliviano y el sistema educacional*. Escuela de Educación, Universidad Católica de Chile, Santiago 1974, 217 pp. más anexos (mimeo).

Tesis de grado que pretende investigar a qué nivel de la sociedad boliviana y a través de qué mecanismos se juegan la asignación de objetivos educacionales, la formulación de políticas y la eficiencia de su aplicación en relación con la educación del campesinado. Se trata de la primera etapa de tal investigación, que contempla la construcción de un material teórico-metodológico y su aplicación exploratoria (RAE 201).

NF 8 GUTIERREZ, Francisco. "Un modelo metodológico para la educación de adultos. Resultados preliminares de una experiencia" en *Revista Latinoamericana de Educación de Adultos*, Vol. 1, N° 5-6, OEA, Santiago, 1978.

Se informa acerca de un programa de educación de adultos campesinos, explicitándose su base teórica, sus objetivos y acciones. El programa se orienta a la concientización, politización y movilización de los campesinos (RAE 1744).

NF 9 GUTIERREZ, Gonzalo (Coordinador); AVILES, Carlos y SETZ, Jorge (textos); VALDES, Fernando (diseño gráfico), y MAINO, Juan (material fotográfico). *Proyecto de producción y validación de material para fomento de la lactancia materna*. CIDE, Santiago 1975, 100 pp. (en prensa) más diapositivas.

Material escrito y visual, semiestructurado, con apoyo optativo de cuatro sets de diapositivas, que tiene por objeto producir una modificación conductual en las madres, logrando un aumento en el período de lactancia natural de sus hijos. Se ha comprobado un bajo período de lactancia a pecho entre madres de sectores urbanos y rurales-urbanos. Existe evidencia que indica que la escasa lactancia al seno es un factor que influye en la morbilidad y mortalidad infantil, especialmente por bronconeumonías y diarreas. Además, se asocia esta escasa lactancia natural con desnutrición infantil y sus consecuencias. Se pretende lograr que las madres alimenten a sus hijos con su leche como único nutriente, hasta los seis meses de vida (RAE 557).

NF 10 HOXENG, James. *Let Jorge do it: an Approach to Rural Non-Formal Education*. University of Massachusetts. School of Education. Center for International Education. Amherst, Mass. 1973, 221 pp.

Tesis doctoral que versa sobre el proyecto de educación no formal desarrollado en ambientes campesinos ecuatorianos por un equipo formado por personal de la Escuela de Educación de la Universidad de Massachusetts y del Ministerio de Educación local (RAE 1052).

NF 11 MASHINGUIASHI, Rafael. "Escuelas radiofónicas de los Centros Shuar: Consideraciones a partir del diagnósti-

co" en *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. IV, N° 1, Organización de Estados Americanos (OEA), Santiago 1978, pp. 32-49 (RAE 1982).

Artículo que aclara los objetivos, trabajos y algunos resultados del programa de educación desarrollado por estas escuelas radiofónicas, en Ecuador. Se trata de programas de educación primaria, post primaria, comunitaria y rural, que toman en cuenta las características lingüísticas y culturales de las comunidades Shuar.

NF 12 MAURER AVALOS, Eugenio. *Educación indígena y justicia*. Centro de Estudios Educativos (CEE), México 1979, 27 pp. (mimeo).

Ponencia que, desde un punto de vista antropológico y sobre la base de una experiencia de investigación entre los indígenas tseltales, del Estado de Chiapas, analiza la teoría y práctica de la actual educación indígena mexicana. Concluye en que la educación recibida es contradictoria con los valores, características y necesidades propias de la cultura indígena, pero tampoco ayuda a la integración en pie de igualdad en la sociedad moderna (RAE 1651).

NF 13 MIRANDA, Martín y FEBRE, Miriam. *Desarrollo de unidades para una educación de la sexualidad en el programa "Padres e Hijos"*. CIDE/CRESALC, Santiago 1978, 44 pp. (mimeo).

En los ambientes sociales caracterizados por la pobreza urbana existen pautas sexuales generalmente aceptadas que no conducen al desarrollo de las personas como tales. Se propone una acción de educación de la sexualidad para ser desarrollada dentro del marco del "Programa Padres e Hijos" llevado adelante por el CIDE. El currículum propuesto pretende modificar esas pautas culturales mediante una acción conducente a que las parejas tomen conciencia de su mutuo rol sexual a través del análisis de "situaciones problemáticas" que se observan en la propia comunidad. Como material de apoyo se piensa confeccionar un manual para el monitor y recurrir a un diario de amplia

difusión en el medio cultural en que se desarrolla el programa (RAE 1340).

NF 14 MIRANDA, Martín e IGLESIAS, Sonia. *Informe de la producción de un instrumento de trabajo educativo sobre amenazas ambientales*. CIDE, Santiago abril de 1975, 30 pp. (mimeo).

Informe descriptivo-evaluativo de las etapas seguidas para confeccionar y validar un folleto de orientación metodológica sobre el tema de Población y Ecología, dirigido a educadores del 2º Ciclo de Educación Básica. Este folleto (*Carta a un habitante del planeta*) es producto de un contrato CIDE/UNESCO (RAE 558).

NF 15 MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA Y UNIVERSIDAD DE MASSACHUSETTS. *La educación no-formal en el Ecuador*. Universidad de Massachusetts, sin lugar ni fecha de edición. 371 pp. (mimeo).

Informe sobre las actividades de educación no-formal emprendidas en Ecuador por la Universidad de Massachusetts en virtud de un convenio entre los gobiernos ecuatoriano y norteamericano. El proyecto experimental se orientó preferentemente al desarrollo social, al entendimiento crítico, a la participación activa y a la acción comunitaria de las poblaciones rurales involucradas. Utilizó metodologías y recursos no convencionales: facilitadores, dinámica grupal, juegos educativos, recursos audiovisuales, radio, etc. (RAE 990).

NF 17 ROZSAVOLGUZT, Paula Campos de. "Acción Cultural Popular" en *Análisis de algunas experiencias educativas en vigencia en América Latina*. UNESCO, París 1979, pp. 4.

Descripción de la historia, metodología, programas y alcances de las escuelas radiofónicas de Sutatenza, Colombia. En documento preparado para Consulta regional sobre redacción entre tipos, formas y niveles de educación, Quito mayo 1980.

NF 16 NESMAN, Edgard G. *The basic village education project: Guatemala*. Ann

Arbor, Universidad del Estado de Michigan, Michigan 1977, pp. 121-131.

Ponencia que informa, a título preliminar y de síntesis, sobre un proyecto experimental destinado a probar la eficacia de distintos medios a utilizar en acciones de educación no-formal y desarrollo rural, entre campesinos pobres de Guatemala. El documento describe el diseño y presenta los primeros resultados de la experiencia (RAE 1489).

SILVA, Juan José. "Estudio exploratorio de la potencialidad educativa en la familia rural" en *El futuro de la investigación educacional en Chile*, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) Santiago 1980, pp. 100-105 (mimeo).

Informe de un proyecto piloto que tuvo como objeto producir y validar un modelo de programa educativo no-formal para la familia rural. El modelo pretende motivar a grupos de familias para que, mediante instrumentos previamente diseñados o diseñados por los mismos participantes, reflexionen críticamente acerca de los problemas que los atañen y pongan en obra soluciones apropiadas (RAE 1774).

NF 18 WHITE, Peter y NUÑEZ, Pilar. "Análisis y conclusiones del proyecto de educación no-formal en el Ecuador" en *Revista del CEE*, Vol. VII N° 4, México 1978, pp. 69-108.

Artículo que sintetiza los principales resultados de un proyecto de educación no-formal llevado a cabo en el Ecuador con el fin de transferir a los campesinos adultos las destrezas de alfabetización funcional y matemáticas y de aumentar su conciencia crítica. El proyecto evaluado contó con el patrocinio del Ministerio de Educación del Ecuador y la AID y fue efectuado por un equipo de la Universidad de Massachusetts. La evaluación fue encargada a un grupo de investigadores de la Universidad de California, Los Angeles, y consistió básicamente en una réplica experimental del proyecto en nuevas comunidades (RAE 1485).

NF 19 WHITE, Robert. *An alternative pattern of basic education: Radio Santa María*. UNESCO, Paris 1976, 119 pp.

Estudio de caso y evaluación de los aspectos innovativos de un programa alternativo de educación básica desarrollado en la República Dominicana por Radio Santa María. Considera la situación general del país y los niveles educativos de los estudiantes, la metodología y organización del programa, su influencia en las actitudes sociales y participación comunitaria y los costos.

NF 20 YOPO, Boris. "Educación de adultos, una experiencia concreta no escolarizada: el caso del Perú" en *Reunión técnica internacional sobre educación de adultos y empresas comunitarias en el desarrollo*. San José, 3-6 julio de 1978, 32 pp. (mimeo).

Trabajo en el que se presenta un análisis conceptual que resume una crítica a la educación escolarizada, los fundamentos de la reforma educativa peruana, y algunas actividades de educación de adultos dentro del marco de ésta. La educación de adultos en las áreas rurales peruanas constituye uno de los mayores desafíos de la educación en ese país. Es éste un sector de población de gran heterogeneidad cultural y que tiene en común su situación de marginación dentro de la formación social del Perú. Se han avanzado experiencias cuyo desarrollo ha sido lento y no siempre exitoso. Uno de los principales logros de esas experiencias ha sido la preocupación por acercarse a cada realidad local con una metodología apropiada (RAE 1360).

NF 21 OEA. *Proyecto especial de educación de adultos y desarrollo rural. Informe final*. OEA, Lima 1979.

Da cuenta de las características y alcance del proyecto en 15 países de América Latina durante el año 1979 y consigna planes para 1980.

NF 22 FUNDACION PARA LA EDUCACION PERMANENTE EN COLOMBIA (FEPEC). CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACION NO FORMAL (CEDEN). *El desarrollo del niño a través*

de la familia y la comunidad. Una experiencia. FEPEC/CEDEN, Bogotá 1979, 20 pp.

Se informa sobre un proyecto de educación y ayuda al desarrollo del niño de 0 a 24 meses iniciado por FEPEC en 1975. El proyecto se centra en las áreas marginales y considera tanto acciones de investigación como de desarrollo. Se trabaja con las madres de familia y cuidadoras de niños en centros comunitarios, a las que se capacita para mejorar la atención que entregan a los niños en aquellos aspectos más relacionados con el desarrollo de éstos: estimulación sensorial y nutrición (RAE 1595).

NF 23 FAJARDO, M.; J.J. SILVA y V. EDWARDS, eds. *PRIMER ENCUENTRO DE INVESTIGACION-ACCION Y EDUCACION POPULAR EN CHILE*. PIIE/CIDE, Santiago 1980, 136 pp.

Reunión que, a partir de un intercambio de experiencias y con apoyo de ponencias, debatió problemas referentes a objetivos, contenidos y metodología de la educación popular, problemas relativos a las instituciones patrocinantes de este tipo de programas, y aspectos del medio popular chileno y su receptividad a nuevos proyectos. Contó con la participación de 70 investigadores y educadores populares ligados a 30 proyectos en ejecución en sectores urbanos y rurales del país. Celebrada en Santiago, en agosto de 1980.

NF 24 GONZALES, Alvaro y ORTUZAR, Pelagia. *Una experiencia de capacitación para la gestión*. Instituto Chileno de Educación Cooperativa, Santiago 1977, 11 pp. (mimeo).

Informe presentado en el seminario nacional sobre "métodos de capacitación de adultos para organizaciones: avances y problemas", tenido en Reñaca en setiembre de 1977. Se entrega información acerca de una experiencia llevada a cabo con un grupo reducido de personas provenientes de distintos sectores de empresas, con la finalidad de probar una metodología destinada a robustecer las condiciones personales pa-

ra la gestión en su ámbito de trabajo (RAE 1281).

NF 25 HENON, Jorge y JELEN, Mauricio. *Una estrategia para la capacitación del nivel gerencial de las pequeñas y medianas empresas*. CINTERFOR, Montevideo 1978, 37 pp.

Análisis secundario de datos que estudió los problemas de la capacitación profesional de los empresarios de las pequeñas y medianas empresas en América Latina. Los análisis y sugerencias se basan en información recogida en Uruguay. En lo que respecta a la metodología empleada en estas tareas de capacitación, se hace notar que las formas tradicionales, a través de cursos y seminarios, no son las más adecuadas, ya que por el gran número de pequeñas y medianas empresas, sólo se logra satisfacer las necesidades de unas pocas. Como alternativa se sugiere la capacitación de empresarios como instructores y la creación de "grupos de autoayuda", junto a la necesaria asistencia técnica (RAE 1361).

NF 26 INSTITUTO CHILENO DE EDUCACION COOPERATIVA (ICECOOP). *Capacitación para la autogestión*. ICECOOP, Santiago 1976, 39 pp.

Documento metodológico destinado a servir de guía en programas de capacitación desarrollados por cooperativas y otras empresas de gestión autónoma. (RAE 1157).

NF 27 JESIEN, George; LLANOS Z., Martha, y BUSTAMANTE G., Gilberto. *Informe final del proyecto "Validación del Modelo Portage"*. INIDE, Lima 1979, 589 pp.

El presente trabajo es el informe final acerca del planteamiento, desarrollo y resultados de la investigación educacional denominada Proyecto "Validación del Modelo Portage": Programa no escolarizado de educación inicial con base en el hogar.

Está constituido por cuatro partes. La primera presenta el planteamiento general del proyecto; la segunda ofrece información acerca del Programa Expe-

rimental; enseguida viene como referencia el proceso de la investigación y finalmente, la confrontación de los resultados de la investigación con el objetivo y criterios de validación del Proyecto.

NF 28 LANZA DIEGO, José. "Un proyecto piloto de educación preescolar en Panamá" en *Boletín de Educación*. OREALC, Santiago 1979, pp. 18-29.

Se informa acerca de un proyecto organizado por la OREALC y el Ministerio de Educación de Panamá destinado a atender a niños menores de seis años. Se pretende con este proyecto ofrecer servicios de bienestar social al niño y a la comunidad, capacitar personal con este fin y promover las condiciones para que la familia y la comunidad contribuyan mejor al desarrollo del niño de esa ciudad (RAE 1790).

NF 29 MARTINIC, Sergio; AVILES, Cristina y ORTIZ, Iván. *Familia y Salud*. CIDE, Santiago 1980, 92 pp.

Informe de trabajo que describe los objetivos de un programa destinado a elevar los niveles de conciencia de pobladores respecto a los problemas de salud mental y física y los derechos a la salud. Los pobladores participan en la formulación de objetivos, elaboración de material y evaluación formativa.

NF 30 MAYRIDES, James y RIVERA, Luis F. "Escuelas de barrio. Cómo una comunidad ha respondido a sus necesidades preescolares" en *Educación Hoy*. Vol. VII N° 42, Bogotá 1977, pp. 81-86.

Artículo que informa de un proyecto llevado adelante en Cartagena, destinado a la educación de preescolares por medio de recursos de la propia comunidad. Para suplir la falta de escuelas, las madres de familia organizan clases en sus propias casas, llamadas "escuelas de barrio", las que proporcionan enseñanza de primeras letras y estimulación mediante grupos educativos (RAE 1267).

NF 31 MONTENEGRO, Hernán; RODRIGUEZ, S.; LIRA, I.; HAEUSSLER, Margarita y BRALIC, S. "Programa piloto

de estimulación precoz para niños de nivel socioeconómico bajo entre 0 y 2 años: Informe final" en *Estimulación temprana. Importancia del ambiente para el desarrollo del niño*. UNICEF, Santiago 1978, pp. 133-276.

Informe sobre una investigación experimental que intentó probar la eficacia de un programa de estimulación temprana para prevenir el retraso en el desarrollo mental de niños de 0 a 2 años de edad, de nivel socioeconómico bajo. El programa se aplicó a una muestra de familias de sectores urbanos, semi-urbanos y rurales del área sur-oriente de Santiago, a partir de mediados de 1974. La experiencia demostró, por primera vez en Chile, la posibilidad de evitar el retraso aludido (RAE 1471).

NF 32 MOVIMIENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB). *Treinamento de capacitação de monitores*. CLEA, Santiago 1978, 11 pp. más anexos (mimeo).

El programa tiende a la concientización y calificación de los monitores y animadores de acuerdo a las líneas de acción del MEB. Con este fin se organiza una dinámica de reflexión acerca de la propia realidad y la realidad social, se les entrega datos que alimentan esa reflexión, y se los califica en técnicas de comunicación además del manejo de los necesarios contenidos programáticos y de las metodologías apropiadas (RAE 1263).

NF 33 MUNROE, Alan E. "La asistencia técnica y la formación de personal para la pequeña y mediana empresa industrial y comercial en Guayana". N° 2, CINTERFOR/SENATI, Montevideo 1978, pp. 45-52.

Informe que se refiere a los programas de asistencia técnica y a las acciones de capacitación y formación de personal para las pequeñas y medianas empresas industriales y comerciales (PME) de Guyana. Se describe la situación de la PME, los planes de asistencia, la cooperativización de la economía y, finalmente, las acciones de formación (RAE 1491).

NF 34 POLLITT, Ernesto. *Early and Childhood Intervention Programs in Latin America*. Fundación Ford. Massachusetts Institute of Technology. 1978, 302 pp.

Revisión de literatura sobre los programas de intervención en la primera infancia en Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. Se revisan las relaciones entre malnutrición, situación sociocultural, desarrollo mental y conducta, y estrategias de intervención. Se añaden estudios de casos en tres de estos países (RAE 1391).

NF 35 SERVICIO ECUATORIANO DE CAPACITACION PROFESIONAL (SECAP). *Informe anual de actividades 1978*. SECAP, Quito 1979, sin página (mimeo).

Memoria anual. Se informa acerca de la estructura, metas y movimiento presupuestario del SECAP (RAE 1638).

NF 36 TORRES, Lilia y WALKER, Horacio. *Un programa educativo para la familia popular*. CIDE, Santiago 1979, 74 pp.

Diagnóstico de la situación de familia marginal en Santiago y descripción de programa activo-participativo de desarrollo familiar orientado a atender las necesidades de los hijos de 4 a 6 años. Incluye muestras de materiales utilizados "rotafolios, cartillas, manuales para monitores", etc.

NF 37 TORRES, Lilia y WALKER, Horacio. *Una experiencia de capacitación en la acción. Caso Bolivia*. CIDE, Santiago 1980. 90 pp. (mimeo).

Se informa sobre una experiencia de capacitación en la acción de un grupo de profesionales bolivianos en servicio social. La capacitación se orientó a formar personal para el proyecto "Participación activa de la mujer campesina y su familia: capacitación de salud en Bolivia", presentado por el Gobierno de Bolivia a la CEPAL. Las acciones de capacitación fueron realizadas en Chile, al interior del "Proyecto Padres e Hijos (PPH)", que tiene experiencia en la materia (RAE 1731).

NF 38 VACCARO, Liliano y col. *Experiencia piloto de formación y promoción colectiva en un sector de Santiago*. PIIE, Santiago 1979, 12 pp. (mimeo).

Informe sobre una experiencia piloto de formación y promoción colectiva, dirigida a niños con dificultades de aprendizaje de las escuelas primarias de un sector popular del sur-poniente de Santiago. Se organizó un taller de aprendizaje a cargo de monitores provenientes de la propia comunidad, que ha posibilitado la superación escolar de los niños, a la vez que ha desarrollado la capacidad de los pobladores para enfrentar sus propios problemas colectivos (RAE 1635).

NF 39 WALKER, Horacio. *Proyecto Portezuelo. Estudio de Diagnóstico*. CIDE, Santiago 1980, 82 pp.

Estudio exploratorio sobre la situación socioeconómica y agropecuaria del medio y antecedentes de los participantes en proyecto de transferencia de tecnología y cambio de valores en familias campesinas a través de la capacitación de sus hijos en los primeros años de la enseñanza media general situada en el campo. Los estudiantes participaron en la elaboración y aplicación de los instrumentos de diagnóstico.

NF 40 YOPO, Boris. *El taller de trabajo como método de capacitación, educación e investigación participativa*. IICA, Lima 1979, 86 pp.

Monografía que hace un análisis crítico de diferentes métodos de investigación social y propone como alternativa la del taller. Se concibe este último método como particularmente apto para ser empleado en programas educativos y de capacitación (RAE 1815).

NF 41 MONTEMAYOR, J. Alma; GARBAY, Françoise, H. de y PEART, M. Jorge. "Nueva orientación metodológica de la acción capacitadora en el agro. El problema de su instrumentalización". En *Perspectivas de la educación en América Latina*. Centro de Estudios Educativos: México 1979, pp. 265-292.

Describe el enfoque educativo que ha ido desarrollando el Programa Nacional

de Capacitación Agraria de la Secretaría de la Reforma Agraria (SRA) del Gobierno de México.

NF 42 ALVAREZ, Francisco. "Escuela sin muros". En *Cuadernos de Educación*, Vol. II, N° 93, enero 1980, pp. 5-25.

Describe programa Padres e Hijos tal como se realiza en sectores rurales de extrema pobreza en la Provincia de Osorno, Chile, con el apoyo de la Radio San Juan de la Costa de la Fundación para el Desarrollo Rural. Participan 48 comunidades con una asistencia promedio de 14 personas por comunidad. Se trata de un programa no-formal destinado a concientizar y capacitar a la familia para atender los problemas del desarrollo de niños entre 4 y 6 años. El programa se ha llevado a efecto en zonas urbanas y adaptado a Bolivia.

Investigación, planificación y evaluación

NF 45 LE BOTERF, Guy. *La investigación participativa como proceso de educación crítica. Lineamientos metodológicos*. UNESCO Guatemala 1979, 61 pp. más anexos (mimeo).

Documento metodológico que recoge la experiencia lograda en el proyecto de investigación de las "necesidades educativas básicas (NEB)" de la población rural centroamericana. Esta experiencia permite reformular un modelo de investigación participativa como experiencia educacional (RAE 1721).

NF 46 HALLSTROM, Anders. *La investigación participativa como agente de cambios no previstos. Experiencia de tres ensayos*. Universidad Simón Rodríguez, Caracas 1978, 11 pp. (mimeo).

Ponencia presentada en el encuentro internacional de investigación participativa tenida en Caracas en 1978. Se analizan tres experiencias venezolanas en este campo que pretendieron introducir cambios en la actitud de los miembros de comunidades marginales mediante acciones educativas y de participación (RAE 1807).

NF 47 MARTINIC, Sergio. *Realidad poblacional. Estudio exploratorio de la familia marginal urbana*. CIDE, Santiago 1979, 179 pp. (mimeo).

Informe de investigación en la acción que describe las características de la familia marginal urbana chilena. La información se refiere a composición de la familia, vivienda, escolaridad, percepción de la educación, situación de trabajo o cesantía, ingresos y relaciones intra familiares (RAE 1765).

NF 48 RICHARDS, Howard; BASTIAS, M.; BRAHM, Luis A.; WALKER, H. y ZULETA, J. *Evaluación del Proyecto Padres e Hijos en las Provincias de Osorno y Valdivia* (Chile). Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Santiago de Chile 1980.

Investigación en curso que aplica el método de evaluación iluminativa o dialéctico-hermenéutico a un programa de educación inicial y desarrollo familiar en apoyo radial en 50 comunidades rurales.

NF 49 RIGAL, Luis A. *Investigación acción: Dimensiones de aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Universidad Simón Rodríguez y Consejo Internacional de Educación de Adultos, Caracas 1978, 14 pp.

Ponencia que constituye un enfoque crítico de las prácticas metodológicas en la investigación educativa latinoamericana, a la luz de criterios de investigación-acción. Presentada al Encuentro Internacional sobre Investigación Participativa, efectuado en Caracas, Venezuela en octubre-noviembre de 1978 (RAE 1395).

NF 50 CIPCA. "Historia campesina por campesinos. El caso del Bajo Piura". *Tarea*, Vol. V, N° 28, noviembre-diciembre, 1978, pp. 27-42.

El texto es resultado de una investigación histórica hecha por los propios campesinos del Bajo Piura con el impulso del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA). Narra costumbres de antepasados y evolución de la tenencia de la tierra.

2. EXPERIENCIAS PARTICIPATIVAS EN EL SISTEMA FORMAL (F)

Enfoques curriculares

F 1 CASTILLO, Gabriel *et al.* "Escuela para Aprender". En *Cuadernos de Educación* N° 48. CIDE, Santiago, julio de 1975, 32 pp.

Colección de artículos que describen y analizan los fundamentos y realizaciones del Proyecto "Escuela para Aprender" (RAE 554).

F 2 COHEN, Ernesto y ROJAS, Alicia. "La vinculación de la tecnología educativa con la acción comunitaria: notas en torno a un modelo preliminar". En *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. 4, N° 4, OEA, Santiago de Chile 1978, pp. 363-397.

Artículo en que se ofrece un modelo destinado a facilitar y hacer eficiente la participación de la comunidad en el desarrollo del currículo escolar. El modelo permite que la comunidad jerarquice prioridades y logre un cierto nivel de consumo con respecto de esta jerarquización; a la vez permite diseñar un currículo que la incluya. Se ejemplariza lo expuesto con una aplicación del modelo al área de educación para la salud (RAE 1686).

F 3 HERMOSILLA, Julia. "Una experiencia en torno al estudio dirigido". En *Revista de Educación* N° 41, Ministerio de Educación, Santiago 1972, p. 27.

Trabajo de campo que pretende analizar las causas que en los alumnos de nivel medio provocan bajo rendimiento escolar y buscar y proponer una forma de estudio que se acomode a las necesidades de estos alumnos (RAE 92).

F 4 LUCARELLI, Elisa; AROSEMENA, Jorge; FERNANDEZ, Ismael y GARBARINO, Stella. *La comunidad y la institución educativa como fuente del currículum. Una metodología para la programación de unidades didácticas*. ICASE, Panamá, 1977. 112 pp.

Informe de investigación en metodología de desarrollo del currículo. Se pro-

pone un modo de preparación de unidades curriculares sobre la base de la realidad y necesidades de una comunidad, el que fue probado en terreno (RAE 1663).

F 5 OTEIZA, Fidel. *Un programa de Enseñanza para Adultos: Antecedentes y resultados* (versión preliminar) CIDE, Santiago, 1979, 252 pp.

Informe sobre los antecedentes, desarrollo y evaluación formativa y normativa de un programa completo de tipo modular para el aprendizaje de matemáticas básicas por parte de adultos. Se enfatiza, además de los logros en aprendizaje, los cambios conductuales de tipo afectivo en los participantes (RAE).

F 6 OTEIZA, Fidel y ANDREANI, J. Ricardo. *Aplicaciones y proyecciones del programa de matemática básica para adultos*. CIDE, Santiago 1980, 20 pp.

Describe efectos del programa en diversas situaciones: escuelas urbanas y rurales de adultos, cooperativa agrícola, aldeas de pescadores, empresas de autogestión y analiza perspectivas de uso.

Formas de participación comunitaria

F 7 ALMEIDA, Eduardo. *Efecto de la participación de los padres de familia en el entrenamiento de maestros*. INCAPAC — Instituto Nacional de Ciencias del Comportamiento y de la Actitud Pública, México 1978, 28 pp. (mimeo).

Artículo basado en una tesis doctoral del autor que pretende probar que cuando padres y maestros trabajan con metas y medios comunes para mejorar la capacidad de los niños, éstos obtienen mejores resultados que cuando los maestros trabajan solos. Se empleó un diseño cuasi experimental y se comprobó la veracidad de la hipótesis (RAE 1232).

F 8 ANUC — Comité de Educación. "La experiencia de una nueva escuela Rural". Corporación Educativa San Pablo. *Primer Seminario de Educación de Masas*, Medellín, 1977, pp. 19-25.

Comunicación presentada en el primer seminario nacional de educación de ma-

sas, tenido en Medellín en 1977. Se informa acerca de la experiencia de creación y funcionamiento de una escuela comunitaria en la localidad rural de La Azul, que ha significado la movilización de los campesinos de la zona (RAE 1587).

F 9 BLUME, Jaime e INFANTE, Isabel. *Hacia un modelo de comunidad escolar*. CIDE, Santiago 1975, 141 pp. más anexos.

Estudio descriptivo y analítico de la participación e interacción de los diversos estamentos (alumnos, profesores, padres de familia y directivos), en diez establecimientos educacionales de Santiago. Se pretende —con esta descripción y análisis— configurar un modelo tentativo de comunidad escolar (RAE 928).

F 10 CANDANEDO, Diana y BLANCO, Jacinto. "Jaqué, Darién". En *Comunidad-escuela*, Vol. 2 N° 7, ICASE, Panamá 1978, pp. 6-9.

Artículo que se refiere a experiencias de cooperación entre la escuela y la comunidad en el corregimiento de Jaqué. El principal instrumento de esta cooperación ha sido su comité de investigación-desarrollo en el que participa la escuela local (RAE 1658).

F 11 CANDANEDO, Diana. "Cerro Batea". En *Comunidad-escuela*, Vol. 2, N° 4, ICASE, Panamá 1978, pp. 5-7.

Artículo que narra la experiencia de cooperación entre la escuela y la comunidad que se desarrolla en ese barrio popular de la ciudad de Panamá. Se pone énfasis en la participación activa de los padres de familia en el desarrollo de la escuela local (RAE 1657).

F 12 CENTRO INTERAMERICANO DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION SOBRE FORMACION PROFESIONAL (CINTERFOR). *Participación de las organizaciones de trabajadores en la formación profesional*. CINTERFOR, Montevideo 1977, 217 pp. más anexos.

Informe del seminario sobre el tema del título, previsto en el Proyecto 118 de CINTERFOR "Capacitación sindical en formación profesional". El seminario se tuvo en la ciudad de México, del 15 al

19 de agosto de 1977. Participaron representantes de 13 países de América Latina. El informe contiene los antecedentes del proyecto 118, un resumen de las sesiones y de los documentos presentados, y el documento de referencia preparado por CINTERFOR, que entrega un panorama de la situación en esta materia (RAE 1193).

F 13 GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. *La comunidad educativa*. CIDE, Santiago 1971, 107 pp. (mimeo).

Ensayo que pretende sintetizar la teoría y la práctica existente sobre el tema de la comunidad escolar en el sector particular de la educación chilena. Define la comunidad escolar como una "solución educativa para nuestro tiempo", indica sus características y hace un diagnóstico actual, estableciendo perspectivas futuras (RAE 127).

F 14 GILLETTE, Arthur. "Au dela de L'education rurale integrée". En *International Review of Education*, XXIV N° 2, Instituto de UNESCO para la Educación Hamburgo (IUEH), La Haya 1978, pp. 187-196.

Artículo que analiza el problema de la educación rural integrada, a través de la respuesta que ofrece el sistema educacional cubano y, específicamente, la experiencia de las escuelas secundarias "en el campo". Después de discutir aplicaciones del concepto de educación rural integrada en países subdesarrollados, expone la solución integradora aplicada en Cuba y describe y analiza críticamente el carácter de la enseñanza secundaria básica rural en ese país (RAE 1448).

F 15 LA BELLE, Thomas J. "Nonformal Alternatives in Formal Education". En *Nonformal Education and Social Change in Latin America*, UCLA Latin America Center Publications, Los Angeles, EE. UU. 1976, pp. 70-99.

Capítulo de una investigación más amplia que intenta estudiar los posibles efectos de los programas de educación no formal (ENF) en el cambio social de la región latinoamericana (ver RAE 948). Específicamente, se ocupa de di-

versos esfuerzos de ENF originados en los sistemas de educación formal y también, de las instituciones de entrenamiento técnico-vocacional extra-escolares (RAE 950).

F 16 OLIVEIRA, Fernando Antonio Leite de. "Influença do tamanho da escola sobre forças em direçao a participaçao de alunos em contextos de comportamento. Um estudo de psicologia ecologica". En *Cadernos de Pesquisa* N° 24. Fundación Carlos Chagas, Sao Paulo 1978, pp. 41-43.

Resumen de disertación referente a la influencia del tamaño de la escuela sobre la participación de los alumnos en actividades extraescolares. Se consideró el tamaño de la escuela, también la influencia del período de funcionamiento de la escuela sobre la participación en una actividad voluntaria extraclases. Se aplicó un instrumento a una muestra de alumnos de escuelas primarias oficiales de Sao Paulo. Los resultados muestran que alumnos de escuelas pequeñas participan más y sufren más presiones para participar y que alumnos de escuelas nocturnas manifiestan más atracción por tal actividad (RAE 1201).

F 17 RIVERO, José. *La nuclearización educativa en Villa El Salvador (Perú)*. OREALC, Santiago 1978, 54 pp. más anexos (mimeo).

Informe acerca de la experiencia de planificación nuclear llevada a cabo en el Pueblo Joven de Villa El Salvador, dentro del marco de la reforma de la educación peruana. Tal experiencia representó un esfuerzo colectivo de los pobladores para organizarse y superar las carencias con que nació esta localidad (RAE 1511).

F 18 SCHMELKES, Sylvia; CERVANTES Margarita; SPRAVKIN, Pablo; GONZALEZ, Pablo y MARQUEZ, Margarita. "Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la Escuela Básica Formal". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. IX, N° 4, México 1979, pp. 31-70.

Se realizaron 15 estudios de caso con el fin de analizar la influencia de la in-

teración escuela-comunidad en la calidad de la educación dada a los alumnos. Los resultados obtenidos abren perspectivas positivas para un trabajo de esta índole (RAE 1789).

F 19 SUBIRATS, José; HUACANI, Carlos; LEDESMA, Bernabé y MAMANI, José. *Warisata "Escuela Ayllu"; el por qué de un fracaso*. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), La Paz 1977, 77 pp. más apéndices (mimeo).

Estudio de caso que analiza la experiencia de la escuela indígena de Warisata, escuela comunitaria enraizada en las tradiciones aymaras, fundada en 1931 (RAE 1032).

F 20 TAMAYO PEÑA, Gerardo. *La Nuclearización Educativa. Reflexiones sobre las experiencias de Colombia, Guatemala y del Perú*. Ministerio de Educación, Tegucigalpa 1977.

Documento preparado por el Proyecto Regional "Red de Sistemas Educativos para el Desarrollo en Centroamérica y Panamá". Describe las experiencias en los tres países, plantea reflexiones e interrogantes.

F 21 VACCARO, Liliana; SCHIEFELBEIN, Ernesto y YAÑEZ, Cecilia. *Una experiencia de participación de la familia en el proceso educacional: descripción de diecisiete actividades realizadas por apoderados de una escuela de enseñanza básica gratuita*. PIIE-CIDE, Santiago 1976, 109 pp.

Informe de resultados de una experiencia de participación de la familia en una escuela básica de escasos recursos (RAE 933).

F 22 IICA. *O Proyecto SEIR. Doc. N° 1*. Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas-OEA, s/f.

Define las estrategias del Sistema Integrado de Educación Rural (SEIR) que consta de Escuelas de Base, Escuelas Intermedias y Centros de Educación Rural. Describe las ventajas comparativas de la estrategia y la forma cómo llega a los adultos.

Participación en la planificación y evaluación

F 23 BERNAL, Juan. "Educación: participar y planificar". En *Comunidad-escuela*, Vol. 2, N° 8-9, ICASE, Panamá 1978, pp. 14-23.

Artículo destinado a los maestros de los centros de educación básica general y que se refiere a la planificación como un instrumento de la cooperación entre la escuela y la comunidad. La reforma de la educación en Panamá ha ubicado esta cooperación en un lugar central de la filosofía educacional que la anima (RAE 1656).

F 24 BOUGNICOURT, Jacques. *Medida de las disparidades regionales y de la participación de las poblaciones en la formulación de sus necesidades educativas*. UNESCO Guatemala 1977, 181 pp más anexos (mimeo).

Informe que recopila, en gran parte en forma gráfica, los resultados obtenidos hasta la fecha por el proyecto Red en lo que respecta a necesidades educativas básicas de la población rural. La información está dirigida a ilustrar un planeamiento de la educación que parta de un conocimiento lo más realista posible de lo que requieren las poblaciones rurales (RAE 1720).

F 25 NILO, Sergio. *Responsabilidades de la planificación educativa en la integración de la cultura popular y la educación*. OEA, Cuenca, Ecuador 1979, 29 pp. (mimeo).

Ponencia presentada en la primera reunión técnica sobre educación y cultura popular tradicional tenida en Cuenca (Ecuador) en 1979. Se refiere a una ausencia de identidad cultural en América Latina y a la responsabilidad que en esto cabe a las acciones de planeamiento de la educación (RAE 1705).

F 26 PESCADOR, José Angel. "La encuesta de opinión como un instrumento de planeación educacional. El caso de La Uam-Iztapalapa". En *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VIII. N° 1, CEE México 1978, pp. 141-159.

Informe de una encuesta de opinión hecha en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad de Iztapalapa. Se pretendió conocer la reacción de los docentes ante la introducción de nuevos métodos educativos en la UAM, los que en general tienden a una mayor participación de profesores y alumnos en la toma de decisiones (RAE 1231).

F 27 México. Secretaría de Educación Pública. *Textos Escolares. Ciencias Naturales*. México, D.F., Secretaría de Educación Pública, 1977.

Textos para los alumnos, de 1º a 6º grado. Elaborados para aprovechar y desarrollar las capacidades de observación, de investigación y de expresión de los niños. Contienen problemas por resolver y son ricos en ilustraciones y colorido. También existen los textos para el maestro, en los cuales encontrará gran variedad de actividades para seleccionar aquellas que más interesen a sus alumnos y de acuerdo a las características de cada región, cada escuela, maestro y alumno.

BIBLIOGRAFIA

Carnoy, Martín.

1979: *Innovación Educativa en América Latina*. Caracas: CINTERPLAN.

Cristi, Renato.

1980: "Friedrich von Hayek. Teórico del liberalismo individualista" en *Mensaje*. Santiago. Vol. 29, Nº 291. pp. 402-407.

CUBA. Ministerio de Educación.

1977: *Organización de la Educación 1975-1977*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.

Chile. CIDE.

1980: *El Futuro de la Investigación Educativa en Chile*. Santiago: CIDE.

Dussel, Enrique.

1979: *El episcopado latinoamericano y la liberación de los pobres*. México: CRT.

Encina, Francisco.

1955: *Nuestra inferioridad económica*. Santiago. Editorial Universitaria.

Encuentro Nacional de Educación Popular.

1979: Primer. Lima, 11 al 17 de febrero de 1979. "Informe Final" en *Tarea*, boletín de educación popular. Lima, Centro de Publicaciones Educativas *Tarea*, año VI. Nº 29. 1979, (separata).

Filgueira, Carlos.

1978 a: *Expansión educativa y estratificación social (1960-1970)*. Buenos Aires: DEALC.

Filgueira, Carlos.

1978 b: "Expansión educativa y estratificación social en América Latina", en *Perspectivas*, Vol. VIII, Nº 3, UNESCO, París, pp. 370-383.

Filp, J.; Cardemil, C.; Schiefelbein, E.; Donoso, S.; Diéguez, E.; y Torres, J.

1979: *Estudio preliminar del umbral en-*

tre la educación pre-escolar y primaria en Chile. Santiago: CIDE.

Franco, Rolando; Liona, A. y Arriagada, I.

1978: "La mujer en situación de extrema pobreza", en *Chile: mujer y sociedad*. Santiago, UNICEF, pp. 323-365.

García-Huidobro, J. E.

1976: *Educación, Conciencia y Sociedad. El pensamiento educacional de Antonio Gramsci*. Lovaina, Université Catholique de Louvain.

García-Huidobro, J. E. y Brahm, Luis A.

1980: *Reflexiones en torno al caso de la enseñanza media (versión preliminar)*. Santiago: CIDE.

Gómez, Víctor Manuel.

1979: "Crisis, interpretación y prospectiva del desarrollo educacional en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México: CEE, Vol. IX, Nº 4.

Gutiérrez, Francisco.

1970: "La educación por y para los medios de comunicación. El lenguaje total", en *Cuadernos de Educación*. Serie profesores jefes. Santiago: CIDE, Nº 16, pp. 12-14.

Hlich, Iván.

1968: *La escuela esa vieja y gorda vaca sagrada; en América Latina abre un abismo de clases y prepara una élite y con ella el fascismo*. Cuernavaca: CIDOC, Documento CIDOC 68/95, 16 pp.

Iragorri, Rommes; Apolaza, Luis y Rojas, Laura.

s/f.: *Programa de Hogares de cuidado diario*. Vol. VII. *Determinación de requerimientos financieros y de personal*. Caracas: CONECAM.

- La Belle, Thomas (ed).**
1976: *Nonformal Education and Social Change in Latin America*. Los Angeles: University of California.
- Levin, Henry M.**
1979: *The Identity Crisis of Educational Planning*. Caracas: CINTERPLAN (mimeo).
- Leyton, Mario.**
1969: *Planeamiento Educacional*. Santiago: Ed. Universitaria.
- McGinn, Noel.**
1979: *Investigación y planeamiento educacional para el cambio en América Latina*. Caracas: CINTERPLAN.
- Morales-Gómez, Daniel A. (compilador).**
1979: *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*. México: CEE-Gernika.
- Mouletto, Tomás.**
1977: *Democracia, socialismo y proyecto nacional popular*. Santiago: CISEC.
- Ochoa, Jorge y García-Huidobro, J. E.**
1980: *Tendencias de la investigación sobre educación de adultos y educación no-formal en América Latina*. Santiago: CIDE.
- Palacios, Jesús.**
1979: "Tendencias contemporáneas para una escuela diferente", en *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Vol. V, Nº 51, marzo. pp. 3-19.
- Rama, Germán.**
1978 a: *Educación y democracia*. Buenos Aires: DEALC.
- Rama, Germán.**
1978 b: "El Proyecto desarrollo y educación en América Latina y el Caribe", en *Perspectivas*, París: UNESCO, Vol. VIII, Nº 3, pp. 337-341.
- 1977: *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*. Buenos Aires: DEALC.
- Rigal, Luis.**
1980: "Investigación, acción e investigación educativa", en *Seminario 80. La investigación educacional en América Latina. Situación y perspectivas*. pp. 97-120.
- Rodríguez F., Eugenio.**
1979: "Un currículum integrante para la educación entre adultos", en *Educación de adultos*. Santiago: OEA. Vol. 2, Nº 13-15, pp. 15-24.
- Salazar, Bondy.**
1976: *La educación del hombre nuevo*. Buenos Aires: Paidós.
- Schieffelbein, Ernesto y Farrell, J.**
1978: *Determinantes de la supervivencia escolar y el ingreso al mercado*. Santiago: CIDE.
- Schieffelbein, Ernesto.**
1979: "Elements for designing a Strategy for Educational Development in Latin America", (draft for discussion).
- Seminario Comunicación-Alfabetización.**
1979: *Informe Final. Seminario Latinoamericano sobre el carácter de la política alfabetizadora nacional y el alcance de los medios de comunicación social*. Quito, noviembre 30 - diciembre 4 de 1979.
- Seminario 80.**
1980: *La investigación educacional en América Latina. Situación y perspectivas*. Isla Negra, Chile, 14 al 18 de abril de 1980. *Informe Final*. Santiago: CIDE, 2 vols. (Editores: Ernesto Schiefelbein y Juan Eduardo García-Huidobro).
- Solari, Aldo E.**
1980: "La desigualdad educacional en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, CEE, Vol. X, Nº 1. pp. 1-56.
- UNICEF**
1979: *Indicadores sobre la situación de la infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNICEF-CEPAL.
- Vera, Rodrigo; Argumedo, M. y Luna, E.**
1977: *Posición del docente frente al perfeccionamiento*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones Educativas.
- Vera, Rodrigo y Argumedo, M.**
1978: *Talleres de Educadores como técnica de perfeccionamiento operativo, con apoyo de medios de comunicación social*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones Educativas.
- Winhler, Donald R.**
1979: *Análisis de costos del programa no escolarizado de educación inicial con base en el hogar en el Perú*. Informe Final. Lima: MIDE.
- CELAM**
La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina. Documento de Puebla, 1979.