



La Piragua

Nº 9 •

2º SEMESTRE 1994

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA: CONSTRUYENDO UNA AGENDA COMÚN

- E** EL EDUCADOR COMO PRÁCTICO-REFLEXIVO Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *Jaime Cuervo* • **I** NVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA: la agenda pendiente. *José Rivera* • **L**A AGENDA DE UNA NUEVA ESCUELA. *M. Pascal Mejía* • **L**A EDUCACIÓN DE LA MODERNIDAD: un enfoque desde Brasil. *Coitavass Bourgeois* • **I** NNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: sus retos en la modernidad. *Jeanette Hernández Casas Ruiz* • **L**A INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE JOVENES Y ADULTOS EN AMÉRICA LATINA: POLÍTICAS NECESARIAS Y NUEVAS ESTRATEGIAS. *Esar Stein* • **P** OSTMODERNISMO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL. *C. Fels Borda* • **L**A CALIDAD EN LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE APRENDIZAJES. *Luis Zúñiga* • **L**OS DESAFÍOS DE LA ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LA DÉCADA DE LOS 90: algunos temas cruciales a investigar. *M. A. Gallart* • **D** ESARROLLO HUMANO Y POLÍTICA EDUCATIVA EN LA CIUDAD LATINOAMERICANA. *J. Luis Coraggio* • **E** L CURRÍCULO COMO ELEMENTO BÁSICO PARA IMPLEMENTAR POLÍTICAS DE EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR EN LA ESCUELA. *Mirtha Abraham* • **P** ROPUESTA PARA UNA AGENDA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL LATINOAMERICANA DE CARA AL AÑO 2.000 • **I** NVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA. Discutiendo éxitos y ambigüedades. *Pedro Demo* • **C** OMENTARIOS A LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA SEGUN PEDRO DEMO. *C. Fels Borda* • **L**A INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN POPULAR: El estado de la cuestión en Colombia. *Alfonso Torres* • **L**A SISTEMATIZACIÓN COMO PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS. *M. Baraccho, E. Gonzalez, M. de la S. Morgan* • **T** RES POSIBILIDADES DE LA SISTEMATIZACIÓN: COMPRENSIÓN, APRENDIZAJE Y TEORIZACIÓN. *Cesar Jara* • **L**A SISTEMATIZACIÓN COMO ACTO COMUNICATIVO Y SU RELACION CON EL CONSTRUCTIVISMO. *Sabina Maganda* • **E** DUCACIÓN POPULAR Y ESCUELA PÚBLICA: a propósito de una investigación en marcha. *Luis Rigol* • **I** NVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LÓGICAS CULTURALES. *Rocío Tabares* • **E** DUCACIÓN POPULAR CONCEPCIONES HISTÓRICAS, CONSTRUCCIÓN DE PARADIGMAS Y TEORÍA - PRÁCTICA. *R. Fuchs* • **E** NFOQUES PEDAGÓGICOS Y ÉTICO - POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: construyendo la transversalidad. *Jaime Cuervo* • **U** NA PROPUESTA EDUCATIVA PARA COLOMBIA. *L. García Márquez* • **D** ISCURSO CONTRA EL MACONDISMO. *Entrevista a J.J. Baraccho, Rocío Tabares*

SIDOC,
SISTEMA DE INFORMACIÓN
E INVESTIGACIÓN
030 174



•SUMARIO•

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA: CONSTRUYENDO UNA AGENDA COMUN

•EDITORIAL•

1 EL EDUCADOR COMO PRACTICO-REFLEXIVO Y LA INVESTIGACION EDUCATIVA. *Jorge Osorio*.

•AGENDA•

5 INVESTIGACION EDUCATIVA EN AMERICA LATINA: la agenda pendiente *José Pivoro* • **19** LA AGENDA DE UNA NUEVA ESCUELA. *M. Paul Mejía* • **29** LA EDUCACION DE LA MODERNIDAD: un enfoque desde Brasil. *Cristóvam Buarque* • **42** INNOVACION E INVESTIGACION EDUCATIVA: sus retos en la modernidad. *Jeannette Hernández, Omar Roux* • **53** LA INVESTIGACION DE LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN AMERICA LATINA: políticas necesarias y nuevas estrategias. *Cesar Picón* • **69** POSTMODERNISMO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL. *C. Fals Borda* • **72** LA CALIDAD EN LOS PROCESOS DE PRODUCCION DE APRENDIZAJES. *Leonel Zuriga* • **82** LOS DESAFIOS DE LA ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACION Y TRABAJO EN LA DECADA DE LOS 90': algunos temas cruciales a investigar. *M. A. Gallart* • **92** DESARROLLO HUMANO Y POLITICA EDUCATIVA EN LA CIUDAD LATINOAMERICANA. *J. Luis Coraggio* • **99** EL CURRÍCULO COMO ELEMENTO BASICO PARA IMPLEMENTAR POLITICAS DE EDUCACION DEL CONSUMIDOR EN LA ESCUELA. *Mirtha Abraham* • **106** PROPUESTA PARA UNA AGENDA DE LA INVESTIGACION EDUCACIONAL LATINOAMERICANA DE CARA AL AÑO 2.000

•DEBATE•

111 INVESTIGACION PARTICIPATIVA. Discutiendo éxitos y ambigüedades. *Pedro Demo* • **115** COMENTARIOS A LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA SEGUN PEDRO DEMO. *C. Fals Borda* • **117** LA INVESTIGACION EN LA EDUCACION POPULAR: el estado de la cuestión en Colombia. *Alfonso Torres* • **122** LA SISTEMATIZACION COMO PRODUCCION DE CONOCIMIENTOS. *M. Barrochea, E. González, M. de la L. Morgan* • **129** TRES POSIBILIDADES DE LA SISTEMATIZACION: COMPRESION, APRENDIZAJE Y TEORIZACIÓN. *Oscar Jara* • **136** LA SISTEMATIZACION COMO ACTO COMUNICATIVO Y SU RELACION CON EL CONSTRUCTIVISMO. *Salomón Magendzo*.

•AVANCES•

141 EDUCACION POPULAR Y ESCUELA PUBLICA: a propósito de una investigación en marcha *Luis Bigal* • **149** INVESTIGACION EDUCATIVA Y LOGICAS CULTURALES. *Rocio Tabora* • **152** EDUCACION POPULAR: CONCEPCIONES HISTORICAS, CONSTRUCCION DE PARADIGMAS Y TEORIA - PRACTICA. *P. Satho* • **160** ENFOQUES PEDAGOGICOS Y ETICO - POLITICOS DE LA EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS: construyendo la transversalidad. *Jorge Osorio*

•DOCUMENTO•

164 UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA COLOMBIA. *S. García Márquez* • **168** DISCURSO CONTRA EL MACONDISMO. Entrevista a J.J. Brunner. *Faride Zerán*

La Piragua

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

Nº 9 • 2º SEMESTRE 1994

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA: CONSTRUYENDO UNA AGENDA COMÚN

Dirección

Jorge Osorio Vargas

CONSEJO EDITORIAL

Presidentes Honorarios

Paulo Freire (Brasil)

Fernando Cardenal (Nicaragua)

Orlando Fals Borda (Colombia)

Presidente

Carlos Nuñez (México)

Vice-Presidenta

Lola Cendales (Colombia)

Secretario General

Jorge Osorio (Chile)

Tesorera

Alicia Canapale (Uruguay)

Fiscal

José Renato Soethe (Brasil)

DIRECTORES REGIONALES

México

Rafael Alvarez (México)

Centroamérica

Aminta Navarro (Honduras)

Caribe

C. Nora Hernández (Cuba)

Zona Andina

Benito Fernández (Bolivia)

Brasil

Neyta Belato (Brasil)

Cono Sur

Rogelia Zarza (Paraguay)

COORDINADORES DE PROGRAMAS Y REDES

Alfabetización y Educación Básica Popular

Alfredo Ghiso (Colombia)

Educación Popular y Ecología

Joaquín Esteva (México)

Educación para la Paz y los Derechos Humanos

Rosa María Mujica (Perú)

Educación Popular entre Mujeres

Celita Eccher (Uruguay)

Comunicación

Rosa María Alfaro (Perú)

Poder Local

Arlés Caruso (Uruguay)

Apoyo a la Sistematización

Mima Barnechea (Perú)

Producción y Diseño

Verónica Santana

Impresión

Gráfica Andes

Secretaría General CEAAL

Rafael Cañas 218, Casilla 163 T, Providencia, Santiago, Chile.

Fonos: 235 2532 • 235 2506 • 235 6710, Fax: (56 - 2) 235 6256 • e-mail: axl@ceaal

EL EDUCADOR COMO PRÁCTICO-REFLEXIVO Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA



Jorge Osorio *

En el paradigma crítico de la educación ⁽¹⁾ viene planteándose fuertemente la idea del educador como un práctico-reflexivo. Nos parece una ruta decisiva para el desarrollo de la educación popular tomar esta orientación de la teoría pedagógica y profundizarla en el marco de su actual agenda de refundamentación.

La educación popular ha sostenido que su práctica es reflexiva, dialéctica y crítica y con ello ha resaltado la definición de su campo de trabajo como una práctica investigativa, en la cual los educadores deben ir más allá de modelos instrumentales de acción (técnicas y dinámicas) para desarrollar perspectivas teóricas que hagan consistente e integral su práctica-reflexiva.

Sin embargo, en la educación popular la lógica tecnicista ha estado presente como un factor distorsionador de la relación entre conocimiento y acción en los educadores populares mismos.

(*) Secretario General del CEAAL.

(1) Nos referimos principalmente a la producción de autores como Henri Giroux, Stephen Kemis, Wilfred Carr y Michael Apple, entre otras.

En este sentido lo que ha sucedido es que los educadores populares han dado por supuesto que en el conjunto de las técnicas disponibles para trabajar con un grupo de un determinado programa educativo existía una base científica inmutable capaz de servir como un depósito de medios disponibles para conseguir los fines previstos. Se pensaba asimismo, en muchos casos, que los fines eran fijos y que estaban suficientemente claros en virtud de un paradigma político que no se revisaba crítica y permanentemente.

El destacado estudioso de las prácticas profesionales Donald Schön, que ha influido en algunos círculos de la educación popular latinoamericana, ha propuesto luego de hacer una crítica de lo que él llama la "maestría técnica"- el concepto de "práctica reflexiva" (2).

A través de los trabajos de Schön se ha puesto en nuestra agenda de reflexión la cuestión de las características del conocimiento producido por los educadores en la acción y ha venido a dar nuevos aires al trabajo de evaluación, sistematización y de investigación de las prácticas de los educadores populares (3).

Para Schön existen cuatro constantes en la reflexión práctica que es preciso tener en cuenta para examinar la acción de los educadores (de los profesionales prácticos en general):

- los medios, lenguajes y repertorios que utilizan para describir la realidad y llevar adelante acciones.
- los sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, para la evaluación de la investigación y para la conversación reflexiva.
- las teorías generales mediante las que se aplican los fenómenos.
- los enmarcamientos de roles en los que sitúan sus tareas y a través de los cuales delimitan su medio institucional (4).

Algunos comentaristas críticos de Schön han sostenido, sin desvalorizar su aporte, que el análisis está muy centrado en el individuo y que esto limita su enfoque, dado que la práctica reflexiva competente presupone

tanto un medio institucional en el que se desarrolla la práctica como una acción colectiva dirigida, no sólo a la modificación de las interacciones que se dan en el aula o en otros espacios educativos restringidos, sino también entre tales espacios y las estructuras sociales generales (5).

Como siempre sucede estos planteamientos pueden sucumbir en la tumba modal si no son asumidos de manera adecuada y sinérgica en nuestro propio campo de trabajo y de pensamiento. Un analista español ha sostenido que, más allá de la moda de incorporar a Schön en los talleres y seminarios de formación de educadores, prevalece una temática: la reflexión del educador y su proactividad en relación a la investigación educativa. Esto quiere decir que no es posible una estrategia integral de investigación educativa sin considerar el nivel de la sistematización del conocimiento en la acción que pueden llegar a realizar los educadores si se lo proponen.

Desde el enfoque de la práctica reflexiva se desprende de igual modo un proceso de formación que capacite a los educadores en conocimiento, competencias y actitudes para desarrollar una práctica profesional reflexiva e investigativa. Más recientemente a esta orientación práctica-reflexiva se han incorporado influencias del pensamiento crítico de Habermas, lo que ha venido a significar un énfasis no sólo en la necesidad de la reflexión del educador sobre su práctica sino también la búsqueda de una reflexión que trasciende lo educativo para introducirse en el análisis de los diversos tipos de intereses subyacentes en la realidad social con el propósito de conseguir la emancipación de las personas.

Esta orientación conceptual de la formación plantea un educador reflexivo, crítico e investigador de los procesos educativos en los que participa y está obligando a una reconceptualización de los modelos de formación de educadores y de investigación educativa.

La concepción práctico-reflexiva

se fundamenta en tres elementos principales (6):

1) El educador es inteligente y puede plantearse una investigación de forma competente y basada en su experiencia.

2) Los educadores tienden a buscar datos para responder a cuestiones relevantes y a reflexionar sobre estos datos para obtener respuestas a los problemas de su práctica educativa.

3) Los educadores desarrollan nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propios interrogantes sobre la práctica y recogen sus propios datos para darles respuesta.

Si quisiéramos encontrar las bases de este modelo de formación deberíamos referirnos a las propuestas de Dewey que escribió que los educadores necesitan una acción reflexiva (7). En el pensamiento de Dewey uno de los ejes centrales es el valor de la reflexión del educador como un factor contribuyente al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo en los propios estudiantes (8).

(2) SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner*. Basic Books, Nueva York, 1983.

(3) Ver el artículo de Barrenechea, González y Morgan en este mismo número de la Piragua.

(4) SCHÖN, ya citado, p. 270.

(5) LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata, Madrid, 1993, p. 103.

Sobre este comentario crítico hay respuesta de Donald Schön en Donald Schön, *La Práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia*. Cuadernos de Pedagogía, febrero, Barcelona, 1994, pp. 88 a 92.

(6) IMBÉRNON, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Aula, Barcelona, 1994, p. 75.

(7) DEWEY, John. *Logic, the theory of inquiry*. New York, 1938.

(8) SALINAS, Dino. *La reflexión del profesor*. Cuadernos de Pedagogía, Junio, Barcelona, 1994, p. 226.

Estos enfoques de la práctica reflexiva han tendido hacia una apropiación pragmática entre muchos educadores, reduciéndolos a una estrategia de problematización de la práctica, de identificación de un repertorio de problemas y de cierta aplicación flexible de conocimientos científicos acumulados.

Podríamos decir que esto no es otra cosa que una enmarcación instrumental del enfoque de la práctica reflexiva, sin una apertura al desarrollo de perspectivas teóricas críticas-interpretativas, que colóque al educador no como un técnico sino como un intelectual capaz de ser un sistematizador de los procesos epistemológicos, metodológicos y culturales que se dan en la relación educativo práctico-reflexiva.

Por ello es tan importante acompañar críticamente los procesos de formación de educadores para que no devengan en olas modales, que no consiguen desarrollar prácticas consistentes y capaces de proyectarse más allá de una apropiación superficial de un enfoque metodológico.

Para la educación popular es decisivo desarrollar el enfoque de la investigación reflexiva de la práctica para transformar el buen sentido común de muchos educadores en una fuente de prácticas continuas y bien llevadas, evaluadas, sistematizadas, calificadas, razonadas, argumentadas.

La práctica reflexiva debe llevarnos a formar educadores capaces y competentes para articular la racionalidad técnica propia de nuestro campo con una ética transformadora, que promueva más autonomía y libertades creadoras en los mismos educadores. Esta debe ser, además, la vía para enfrentar la llamada profesionalización de los educadores populares, que para varios se asimila a una mera acreditación universitaria y a una incorporación al mercado del servicio social reconocido. Nuestra opinión es que cuando hablamos de profesionalización debemos entenderla más como un proceso de reconstrucción de nuestros conocimientos profesionales a través de la investiga-

ción reflexiva de nuestras prácticas y de nuestra formación ética y política en cuanto educadores y ciudadanos.

En la actualidad se está construyendo una matriz plural para un nuevo enfoque pedagógico en el que confluyen, entre otros, aportes como los de John Elliot (investigación-acción comprensiva), Henry Giroux (hermenéutica crítica), Wilfred Carr y Stephen Kemmis (teoría crítica de la enseñanza), Peter Mc Laren (narratología pedagógica), Humberto Maturana (constructivismo sistémico).

Todos estos aportes convergen en una común apreciación acerca de la importancia de considerar a los educadores como sujetos de creatividad⁽⁹⁾ y de transformación de las relaciones de saber, conocimiento y poder que se desarrollan en los procesos educativos. Los modelos de formación de educadores se guían ahora más que por la metáfora de la toma de decisiones por la elaboración de juicios situacionales, considerándose al educador como un sujeto del saber para transformar.

Todos coinciden en la existencia de un déficit de reflexión pedagógica en la base de la práctica educativa. Esto se expresa principalmente en la falta de procesamiento sistemático de los intercambios simbólicos, lingüísticos, políticos que se producen en esta práctica educativa⁽¹⁰⁾.

Tiene razón Peter Mc Laren cuando plantea la necesidad de desarrollar una pedagogía fundada en una narratología crítica que permita leer las "narraciones" de los educadores (junto con las de los estudiantes) proyectadas contra el "stock atesorado de narrativas imperiales o dominantes de la sociedad"⁽¹¹⁾.

En este sentido es posible hablar de una política de la práctica reflexiva en cuanto narratología crítica. Dice el propio Mc Laren: "las narraciones nos ayudan a representar el mundo...nos ayudan a dar forma a nuestra realidad social tanto por lo que excluyen como por lo que incluyen. Proporcionan los vehículos discursivos para transformar la carga de los saberes en actos de narrar.

Traducir una experiencia en historia es tal vez el acto más fundamental de la comprensión humana"⁽¹²⁾.

Nos parece que esta perspectiva abre muchas posibilidades para el trabajo de la Sistematización de Experiencias Educativas, que tiene un lugar tan importante en la educación popular, incorporando perspectivas hermenéuticas, una sensibilidad metodológica más propia de la investigación etnográfica y tomando más en consideración el relato no sólo como fuente discursiva del registro sino como objeto mismo de la investigación sistematizadora.

En la sistematización se debe articular hermenéutica⁽¹³⁾ y crítica al modo de lo que plantea Beatriz Sarlo cuando sostiene que "la capacidad de situar los conflictos particulares en un cuadro general es un instrumento político, edificado sobre el saber, las

(9) Humberto Maturana ha sostenido que la creatividad es "una contribución hecha por un observador que pretende ofrecer una novedad de acuerdo con su auscultación de las actividades, operaciones o distinciones de otro observador, que también podría ser él mismo, cuando esas actividades, distinciones u operaciones le aparecen como inesperadas". MATURANA, Humberto. "La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas". En Watzlawick, Paul y Krieg, Peter (Comp.). *El ojo del observador: contribuciones al constructivismo*. Gedisa, Barcelona, 1994.

(10) Véase al respecto el artículo de Marco Raúl Mejía en esta misma revista.

(11) MC LAREN, Peter. *Hacia una Pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1994, p. 40.

(12) Mc Laren, ya citado, p. 43.

(13) No está suficientemente analizada la fuente hermenéutica en la historia de la educación popular en América Latina. Existen dos textos históricos: Gadotti, Moacir, *A educacao contra educacao*, Poz e Terra, 1981 [1o ed. en francés 1979]; Dussel, Enrique, *La pedagogía latinoamericana*, ed. Nueva América, Bogotá, 1980. Véa también Aportes N° 37, "La hermenéutica: una aproximación necesaria desde la educación", Dimensión Educativa, Bogotá, 1993.

ideas, los ideales y la experiencia al cual sólo se puede renunciar si, al mismo tiempo, se renuncia a introducir transformaciones profundas y duraderas en la sociedad" (14).

Concluimos estos comentarios señalando la importancia de promover un renovado programa de conversaciones para el desarrollo de la agenda de la investigación educativa en América Latina y que no es posible seguir postergando la tarea de trabajar esta agenda educativa también como un ámbito de indagación epistemológica y de reflexión pedagógica (15).

De este proceso emergerán nuevas estrategias para los educadores populares que recomendablemente deberán recoger tanto el peso biográfico que tiene su campo profesional como la dimensión colectiva del mismo y su histórica inserción en los procesos de construcción de la ciudadanía social y democrática en nuestra región.

(14) SARLO, Beatriz. *Escenas de la vida moderna*. Ariel, Buenos Aires, 1994, citada por Hopenhayn, Martín. Del pensamiento crítico al recurso metafórico, *Revista de Crítica Cultural* N° 9, Santiago, 1994.

(15) En este sentido es preciso destacar el trabajo de Torres, Rosa María, "¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares", en UNESCO OREALC, *Necesidades básicas de aprendizaje: estrategias de acción*, Santiago, 1993. Sin embargo, en el trabajo de Torres, Rosa María, concurren diversas influencias y no podemos decir que ella se plantee un debate preliminar acerca de la matriz epistémica de sus reflexiones. Sobre este tema recomendamos el texto de Flórez, Rafael, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Mc Graw-Gill, Bogotá, 1994.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA:

LA AGENDA PENDIENTE

José Rivero H.*

En las políticas sociales y educativas latinoamericanas constituye evidente contradicción el que la existencia de abundantes y calificadas investigaciones en educación no se haya constituido en factor decisivo para mejorar la calidad y el sentido de la toma de decisiones en relación a los sistemas educativos.

1. VIGENCIA Y RELATIVIDAD DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La vigencia de numerosas investigaciones en educación constituye hoy un hecho social y académico reconocido. Una de las instituciones más importantes e influyentes en materia de acumulación y difusión de información educativa, la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), que opera con 27 centros de investigación situados en 20 países, luego de muchos años de laborioso trabajo de estudio y sistematización de documentos educativos ha logrado un total de 9.385 resúmenes analíticos como banco de datos de base computarizada. De este número de resúmenes analíticos, por lo menos un 50% corresponde a diversas investigaciones sobre temáticas educacionales en la región. Esta importante memoria acumulada de resultados de investigación es aún mayor en la región si se toma en cuenta que cada año REDUC incrementa en dos mil ítemes el número de resúmenes analíticos disponibles y que el banco de datos REDUC corresponde probable-

* Educador peruano. Actualmente es Director a.i. de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, con sede en Santiago de Chile.

mente a un tercio de la totalidad de publicaciones o informes disponibles sobre la educación en América Latina⁽¹⁾.

En cuanto a la temática desarrollada, se afirma que las distintas visiones de desarrollo vigentes en los investigadores han sido determinantes para la opción por las diferentes agendas de problemas por investigar y han determinado los temas y los enfoques de los mismos⁽²⁾. Se puede afirmar que la multiplicidad de enfoques teóricos que han primado en la investigación latinoamericana, más allá de sus contradicciones y enfrentamientos inevitables, ha sido benéfica para la actividad académica. Hay incluso quienes señalan que a través del trabajo de creación y recreación hecho en la región sobre planteamientos del hemisferio norte se ha posibilitado la acumulación de una riqueza teórica en el campo de la reflexión socioeducativa "mucho más importante a veces que en los Estados Unidos" (C. García G., 1987).

A pesar de los elementos anteriores, el esfuerzo en investigación educativa sigue siendo insuficiente en la región y verdaderamente exiguo en muchos de sus países, concentrándose un mayor número de pesquisas en aquéllos que cuentan con más y mejores centros de educación superior y académicos especializados. Otros factores que afectan su expansión e impacto son la creciente limitación de recursos, los costos elevados que requieren los estudios de carácter nacional o regional así como el poco arraigo de la investigación en las políticas educativas o, en no pocas ocasiones, el uso distorsionado de sus resultados por parte del poder político⁽³⁾.

Una consulta regional sobre investigación y toma de decisiones desarrollada en 1987 señalaba que las siguientes características de la investigación educativa latinoamericana inhibían o limitaban su vinculación a los procesos de toma de decisiones:

Ha operado en forma aislada, discontinua y muchas veces indi-

vidualista, dando lugar a proyectos desarticulados entre sí.

No siempre ha contado con equipos humanos y materiales adecuados.

Se ha recurrido a modelos teóricos con limitada capacidad explicativa y han faltado enfoques interdisciplinarios e instrumentos científicos adecuados.

No ha sido, en general, oportuna en relación a los requerimientos políticos.

Los mecanismos de comunicación y difusión de los resultados han sido insuficientes.

2. LOS ACTORES

En la medida en que creció la conciencia sobre la importancia de la información para enfrentar los problemas educativos que presentan los países de la región, han surgido estrategias y acciones para incentivar las investigaciones en instituciones especializadas, en agencias de ayuda al desarrollo y organismos internacionales, junto con preocupaciones por orientar un mejor uso de sus resultados.

La idea de crear una "capacidad" de investigar en los países de la región latinoamericana ha tenido claras evoluciones. En un principio se partía de suponer que tal capacidad dependía del grado de formación académica de los investigadores, por lo que las instituciones optaban por facilitar estudios en el exterior de determinados especialistas nacionales con la esperanza de que dieran a su retorno particular impulso a la investigación y, con ello, adelantar soluciones a los problemas educacionales. Muchas veces el interés por la investigación educacional correspondió a esfuerzos individuales de universitarios que pudieron formarse en el extranjero gracias a becas en el marco de convenios bilaterales. Es posible afirmar que por entonces se conside-

raba que el conocimiento generaría por sí solo las acciones adecuadas.

Tuvo marcada influencia en el surgimiento de la investigación educacional como tarea de los ministerios de educación de los países, la implantación de oficinas de planeamiento educativo, que hicieron del diagnóstico sobre la expansión y eficiencia de los sistemas educativos un objetivo prioritario de sus trabajos. Posteriormente, coincidiendo con trabajos como los de Schaeffer (1981), se fueron modificando las anteriores ideas voluntaristas, pasando a comprenderse la capacidad para las investigaciones como una característica no sólo personal sino fundamentalmente social. El "clima" de investigación pasó así a depender no sólo de los conocimientos y competencias personales sino también de su institucionalización y estructuración, de los esfuerzos por formar una tradición hacia la investi-

(1) REDUC ha recibido recientemente la Medalla Internacional Jan Amos Comenius, donada bianualmente por el Ministerio de Educación de la República checa y la UNESCO a las instituciones más caracterizadas del mundo en investigación e innovación educativa. Los datos señalados fueron obtenidos en el CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación) de Chile, institución focal de REDUC.

(2) Pablo Latapí (1990) resalta la pugna de los paradigmas teóricos que guían la investigación socioeducativa y que "en mayor o menor grado las ciencias sociales en los países latinoamericanos han guardado una relación de dependencia con los países centrales, sobre todo los Estados Unidos, Francia y el Reino Unido". Latapí destaca como paradigmas históricamente dominantes: el funcionalismo, la teoría del capital humano, el empirismo metodológico, teorías reproductivistas francesas y las de cuño neomarxista expuestas por la escuela de Frankfurt, autores norteamericanos y, en menor grado, por Bernstein.

(3) Durante los años 1960 y 1970, la región elevó el número de investigadores y el monto de recursos destinados a ciencia y tecnología. No obstante, los países de Europa gastan cinco veces más que los de América Latina en investigaciones para el desarrollo. Los países del este asiático gastan 3 veces más por el mismo concepto (CEPAL/UNESCO, 1992).

gación, de la apertura a la crítica y al cambio; de la demanda y el financiamiento de pesquisas, del reconocimiento que se otorga a éstas, del grado de interacción de la educación con otros actores sociales, de los vínculos internacionales con quienes hacen investigación en educación y de la voluntad de intercambio de información.

Hay claros ejemplos nacionales de cómo se ha desarrollado la capacidad investigativa en educación y de las vicisitudes experimentadas en estos procesos. Sobresalen los casos de Brasil, Colombia, Chile, México y Venezuela "que disponen de recursos para la investigación y que conceden subvenciones en función de la calidad de las propuestas de investigación que se les presentan debidamente evaluadas por especialistas externos" (E. Schiefelbein, 1990).

Asimismo, se evidencia la creciente importancia que dan organizaciones de financiamiento y cooperación internacionales a la creación de fondos para investigación educacional.

Un buen indicador sobre las características de los investigadores, de las instituciones promotoras y de los resultados e impactos de la investigación educativa en la región está constituido por estudios analíticos sobre las propias investigaciones. Dichos trabajos abren pistas de análisis de tipo metodológico y de intercomunicación de resultados⁽⁴⁾. Por ellos se constatan diferentes ámbitos de producción de investigación no articulados entre sí y con condiciones de producción de investigaciones muy diferenciadas: las universidades estatales y privadas, los entes privados

especializados en investigación, las unidades de investigación de los órganos de planificación estatal, así como las innovaciones o experimentaciones que se desarrollan en la práctica educativa de base.

Más, referirse a "actores" demanda pensar no sólo en investigadores sino también en administradores y políticos encargados por lo general de determinar prioridades temáticas y de interpretar/utilizar/aplicar los resultados de las pesquisas.

Pese a que los recientes procesos de democratización política en algunos países han determinado que varios investigadores asuman puestos de poder político y administrativo en los cuales puedan intentar aplicar los resultados de investigaciones, la realidad regional muestra un panorama en el que por lo

general se mantienen marcadas diferencias y desencuentros entre investigadores y otros actores de la práctica educativa. Ambos poseen visiones e intereses de conocimiento distintos, suelen gozar de prestigio social y de una situación socioeconómica contrastante, y, sobre todo, suelen asumir prácticas sociales diferentes. Los lenguajes, las culturas y los contextos de los académicos a cargo de las pesquisas por lo general no son coincidentes con los de quienes detentan diversos tipos de poder político en la gestión educativa. Estos elementos impiden muchas veces la comunicación y el trabajo complementario entre ellos.

Las principales diferencias o contrastes entre ambos tipos de actores y prácticas sociales han sido resumidos por J.E. García-Huidobro (1988):

- Los tiempos de la investigación son muy distintos a los tiempos de la política y en ambos espacios los criterios de resolución de problemas son diferentes.

- La investigación avanza y mejora en la discusión, la distinción y la disputa, en contraste con la necesidad de convencer y de generar consensos y unidad que demanda la política.

- El investigador suele solicitar al político atención preferente para sus resultados, mientras éste valora que las medidas sean populares y políticamente rentables. Las percepciones que tienen de los problemas y del modo como deben enfrentarse son distintas. El político suele pedir al investigador respuestas prontas y claras, éste suele discutir las preguntas y aportar otras nuevas, para las que tampoco tiene respuestas.

El autor finaliza reconociendo que el diálogo entre políticos e investigadores ha sido insuficiente y hasta mal planteado y que tal vez sea necesario iniciar conversaciones entre ambos "para constituir en común determinados problemas".

Los acuerdos regionales sobre los principales problemas educativos y sobre la necesidad de enfrentarlos han posibilitado avances importantes en materia de promoción de investi-

(4) Sobre los mencionados trabajos de REDUC, J.E. García Huidobro y J. Ochoa desarrollaron en 1978 un análisis de 1.000 trabajos resumidos. En Colombia, destacan los análisis de la investigación en educación realizados por B. Toro y A. Lombana, con el patrocinio de Colciencias. El análisis subregional realizado por P. Lafourcade destaca en los inicios de los 80 los principales esfuerzos de investigación educativa en América Central. Finalmente, cabe mencionar, entre otros, el inventario de instituciones dedicadas a la investigación en educación en América Latina y el Caribe y de las metodologías de disseminación de sus resultados, elaborado por el Centro de Investigaciones y Experiencias Pedagógicas (CIEP) del Uruguay.

gaciones y de acentuar el diálogo y la acción entre investigadores y políticos. Las instituciones internacionales, a cargo de la promoción de consensos y proyectos regionales y del financiamiento de iniciativas estatales y no gubernamentales en los países, constituyen otro tipo de actores de obligada referencia.

UNA DE LAS PRINCIPALES LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA LATINOAMERICANA ES QUE SUS RESULTADOS NO HAN SIDO EFICACES O CONGRUENTES PARA MODIFICAR LA REALIDAD EDUCATIVA.

El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, promovido por la UNESCO, representa un importante consenso político regional vigente desde 1981, por el que los países han fijado objetivos sobre problemas universalmente reconocidos, priorizando la atención de grupos humanos en situación de pobreza y particularmente afectados por deficiencias educativas. Las investigaciones en él generadas han concentrado su atención en problemas de calidad y equidad educativas que afectan a las mayorías pobres. La relevancia política que adquieren los resultados de dichas investigaciones es obvia.

Entre 1968 y 1987 el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la OEA financió proyectos multinacionales de investigación y formación recaudando anualmente para ello una suma de 5 millones de dólares; "la promoción de las investigaciones comparadas, incluidos los pequeños experimentos, rebasó con mucho la mera financiación, además de propiciar el reconocimiento regional de las actividades de investigación y desarrollo en materia de educación". La Fundación Ford ha sido considerada como un importante elemento catalizador en el establecimiento de instituciones de investigación en por lo menos siete países, generando el desarrollo de pesquisas que den respuesta a las propias realidades nacionales y alentando reuniones periódicas de sus directores.

El IDRC de Canadá (International Development Research Center) financió en los 70 la publicación y distribución de los resúmenes de investigaciones desarrolladas por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Chile; en una segunda etapa y con apoyo complementario de

USAID y CIDA (Canadian International Development Agency) se generó la organización de REDUC a cargo, como se ha señalado, del más importante banco de datos al servicio de la información e investigación educativas en la región (E. Schiefelbein, 1990).

En el presente, la profusión de proyectos nacionales financiados por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo en apoyo a diversos niveles y modalidades de los sistemas educativos está generando importantes trabajos de diagnóstico e investigación aplicada y abre e incentiva posibilidades de experiencias innovadoras en la práctica pedagógica.

La multiplicidad de organizaciones no gubernamentales promotoras de "educación popular" registran múltiples iniciativas de investigación de carácter participativo cuyos resultados han servido para conocer más las prácticas de vida cotidiana, los valores e intereses de grupos y organizaciones populares. El Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) a través de su programa especializado y de publicaciones periódicas promueve encuentros sobre investigación-acción y la sistematización y difusión de resultados.

Finalmente, debe hacerse referencia a un nuevo tipo de actores ubicados en la categoría ocupacional de "servicios analítico-simbólicos" que, según Robert Reich, profesor de Harvard y actual Ministro de Trabajo del gobierno de Clinton, comprende el conjunto de actividades que tienen

que ver con la identificación, la solución y el arbitraje de problemas mediante la manipulación de los conocimientos⁽⁵⁾. Utilizan para ello instrumentos analíticos basados en la experiencia; sus ingresos no están ligados al tiempo que emplean en producir sus servicios sino a la calidad, originalidad y oportunidad de los mismos; sus carreras no son jerárquicas y proceden de una trayectoria que depende en gran medida de su capacidad de trabajo, de su participación en redes o del prestigio acumulado. Los investigadores sociales y educacionales - por lo menos un sector de ellos - forman parte de esta emergente categoría de analistas simbólicos y, reclusos en sus dominios tradicionales de producción, "se encuentran cada día en mayor desventaja respecto a los analistas simbólicos que cumplen similares funciones en los nuevos dominios" (J.J. Brunner, 1994).

3. INVESTIGACIÓN Y CAMBIO EDUCATIVO

Una de las principales limitaciones de la investigación socioeducativa latinoamericana es que sus resultados no han sido eficaces o congruentes para modificar la realidad educativa. Los dilemas sobre la eficacia de la investigación han motivado discusiones en términos académicos y políticos, proponiéndose en muchos casos aumentar la relevancia de los estudios y aproximar la investigación educativa a los centros de toma de decisiones.

(5) Según Reich, dicha categoría ocupacional incluye: ingenieros de diseño, de software, de biotecnología y de sonido; ejecutivos de relaciones públicas y de desarrollo inmobiliario; banqueros de inversión; consultores de management, financieros y tributarios; analistas de sistemas; especialistas en información para la administración, en desarrollo organizacional y de recursos humanos; ejecutivos de publicidad, estrategias de marketing, cineastas, productores de televisión, periodistas, editores. (J.J. Brunner, 1994).

Como hemos observado, los análisis de las limitaciones tradicionales en el uso social del saber acumulado en educación centran su atención en las tensiones que se dan entre la autonomía de los investigadores y la relación existente entre investigación y política. A los contrastes anteriormente señalados, habría que añadir que las estructuras burocráticas y las prácticas administrativas se contraponen muchas veces con la creatividad y los espacios necesarios para el desarrollo y uso de las investigaciones.

El consenso admitido acerca de la escasa efectividad de las investigaciones educativas para producir cambios en las prácticas pedagógicas o en las políticas educativas no es un problema actual ni exclusivo de América Latina. Sin embargo, importa detenerse en algo de por sí crucial e importante, la necesidad de su mayor conexión con las necesidades reales, tanto de los participantes, alumnos y educadores, como de los encargados de tomar decisiones políticas.

Un punto clave en esta relación es el valor estratégico que se reconoce tiene el conocimiento junto con los tradicionales factores de producción para resolver los problemas de nuestras sociedades. Si se quiere producir cambios es necesario primero producir conocimientos. Por ejemplo, M. Petty (1993) destaca que sobre la base del sistemático seguimiento e interpretación de la repetición escolar, fenómeno que ocurre "en la intimidad del aula" y bajo la discreción de cada docente, se ha producido como nuevo conocimiento que el costo de dicha repetencia escolar es comparable con el costo de la deuda externa latinoamericana. Este solo dato im-

pacta más en quienes manejan y deciden el gasto público que muchos textos sobre la importancia intrínseca de la educación.

Otro aspecto importante de señalar es la dificultad de medir los reales impactos de una investigación sobre los posibles cambios que ella sola pudiera generar. La realidad presenta más bien un cuadro en el que se requieren varias investigaciones aportando resultados en una misma dirección para transformar, más lentamente de lo que investigadores y políticos quisieran, el modo de ver las cosas. Por ello la influencia de la investigación "no debe buscarse principalmente en la aplicabilidad de sus resultados, sino en la capacidad que tuvo para hacer socialmente visible un problema, o para entregar nuevas categorías que permitan una manera distinta de observarlo y mayores posibilidades de actuar sobre él" (J.E. García-Huidobro, 1988).

Las precauciones que deben tomar de la anterior aseveración, tanto los investigadores como los decisores de políticas, son evidentes. Para tratar de influir o impactar en la elaboración de políticas o en cambios sobre las propias políticas educativas, una investigación tendría que ser organizada tomando en cuenta varios de los elementos anteriormente

señalados (consideración de la opinión pública en toda decisión política, los importantes avances en materia de sistematización de resultados de investigaciones, la urgencia de que los resultados sean oportunamente conocidos). Asimismo, será necesario que los interlocutores técnicos y políticos parti-

cipen de algún modo en los procesos y se apropien de los conocimientos generados, que los investigadores tomen precauciones para devolver a las comunidades encuestadas o estudiadas la información obtenida, posibilitando diálogos que enriquezcan las propias investigaciones. Importa que los institutos especializados capaces de generar investigaciones e innovaciones no se limiten a tratar de responder urgencias gubernamentales o institucionales y, más bien, prevean en su agenda promoverlas y desarrollarlas anticipando tendencias y problemas futuros, creando así un clima que posibilite la toma de conciencia sobre los problemas y la aceptación de cambios en las políticas educativas por implementarse.

José J. Brunner (1994) nos presenta una experiencia útil a propósito de lo señalado. Fue cabeza de una comisión, que el gobierno de su país le encomendara para definir una política de desarrollo de la educación superior durante los 90 y elaborar una propuesta de reforma de la legislación que regula a este nivel educativo, la que requirió para ambas propuestas una utilización relativamente intensa de conocimientos acumulados, que pudieron ser utilizados para construir "conocimiento tácito", personal, en cada uno de los miembros de la comisión. En cambio, cuando necesitó información y conocimientos específicos por ejemplo, estudios sobre legislación internacional comparada en el campo de la educación superior o proyecciones de matrícula hasta el año 2000 o información sobre rendimiento en universidades y uso de sus recursos habitualmente tales materias no existían o no estaban disponibles.

La determinación de estrategias y prioridades en la investigación que posibiliten su impacto en el cambio educativo demanda hacer referencia a los principales elementos del actual contexto regional y de la propia educación latinoamericana.

IMPORTA QUE LOS INSTITUTOS ESPECIALIZADOS CAPACES DE GENERAR INVESTIGACIONES E INNOVACIONES NO SE LIMITEN A TRATAR DE RESPONDER URGENCIAS GUBERNAMENTALES O INSTITUCIONALES Y, MÁS BIEN, PREVEAN EN SU AGENDA PROMOVERLAS Y DESARROLLARLAS ANTICIPANDO TENDENCIAS Y PROBLEMAS FUTUROS, CREANDO ASÍ UN CLIMA QUE POSIBILITE LA TOMA DE CONCIENCIA SOBRE LOS PROBLEMAS Y LA ACEPTACIÓN DE CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS POR IMPLEMENTARSE.

4. ASPECTOS CENTRALES DEL CONTEXTO REGIONAL

América Latina presenta tres elementos claramente distinguibles que, por sus contradicciones, tienden a dificultar los análisis globales. Desde el punto de vista político, la vigencia casi generalizada de regímenes de democracia representativa. Desde el punto de vista económico una sostenida recuperación económica. Desde un ángulo social el crecimiento de la pobreza a índices alarmantes. El goce de la modernización por unos se contrapone con los efectos de la inequidad en las mayorías. El desencuentro entre lo político, lo económico y lo social sigue siendo una constante.

Hay coincidencia en que finalizada la crisis de los ochenta y luego de una etapa de declinación, se observa en la región un crecimiento sostenido en los últimos tres años. El producto interno bruto del área creció durante 1993 un 3,3 por ciento tras elevarse un 2,9% en 1992 y un 3,7% en 1991, revirtiendo una década entera de estancamiento (BID, 1994). Hay menores índices inflacionarios e incrementos del nivel y la diversificación de exportaciones, dándose cada vez mayor importancia a la competitividad entre países y transformándose la región o, más precisamente, determinados países latinoamericanos, en uno de los destinos más importantes de financiamiento externo.

En el presente año, los participantes en el XXV período de sesiones de la CEPAL (mayo, Cartagena de Indias, Colombia) y en la Reunión Anual del BID (abril, Guadalajara, México), coincidieron en que dicha expectante situación se daba merced a una adecuada administración de la crisis y al mejoramiento de la gestión económica por los gobiernos. En la agenda latinoamericana comienza a surgir con nitidez la necesidad de encarar los requerimientos que cada país debe cumplir para interactuar adecuadamente con el resto de la región y el mundo, en un contexto de globalización de la economía; han

surgido, a propósito, numerosos acuerdos y propuestas de acuerdos de integración bilateral, subregional y hemisféricos⁽⁶⁾. El Tratado de Libre Comercio suscrito por EE.UU., Canadá y México, constituye referente obligado en los acuerdos vigentes y futuros de integración.

En la mayoría de los países este importante crecimiento con estabilidad económica es producto de reducir significativamente el gasto gubernamental, de políticas de privatización de empresas estatales, de liberalización del comercio y las inversiones, de estabilización monetaria y del inicio de negociaciones con acreedores extranjeros. Estas medidas económicas ortodoxas fueron hechas con tal celeridad y grado de aplicación que son reconocidas como "terapia de choque" para las economías de la región. A pesar de que algunos de sus efectos son francamente positivos -crecimiento a largo plazo, presupuestos equilibrados, baja inflación- los elevados costos sociales que han generado -altos índices de desempleo a corto plazo, congelamiento de sueldos y salarios y de gastos e inversiones públicas, así como constante resolución de conflictos entre obreros y empresarios a favor de estos últimos- han determinado que muchos comiencen a preguntarse si la aplicación alternativa de reformas graduales no podría haber rendido los mismos beneficios sin sus traumáticos efectos sociales, de los que el incremento de la pobreza tal vez sea el más significativo.

Desde un ángulo político, a la década de los ochenta no es posible darle la connotación de "perdida" con la que se la asocia en lo económico y social. Se acentúa en ella la desmilitarización de gobiernos y la gradual recuperación del poder del voto ciudadano que determina el retorno de la democracia representativa como sistema de gobierno en la casi totalidad de los países del área. Es ilustrativo al respecto que entre 1994 y 1995 son doce los países donde se están dando o habrá cambios de gobernantes a través de procesos

políticos en los que las elecciones directas son principal fuente de poder⁽⁷⁾.

Los alentadores avances macroeconómicos y políticos contrastan con la distribución regional de ingresos que sigue siendo la más desigual del mundo⁽⁸⁾ y con los cada vez mayores índices de pobreza.

La pobreza en América Latina es un fenómeno estructural y persistente que cubre una amplia proporción de sus habitantes. Estimaciones recientes indican que el porcentaje de población en situación de pobreza en la región alcanzó en 1990 a 46%, superior en un 3% al alcanzado a mediados de la década de los ochenta. Entre 1980 y 1990 el total de pobres aumentó en 60 millones (CEPAL, 1993). Según la proyección para el próximo fin de siglo en un escenario "optimista", la pobreza sería de 232 millones de pobres, que

(6) En dicha reunión, la CEPAL propuso como planteamiento estratégico central la idea de un "regionalismo abierto" en el que se procura conciliar la mejor inserción internacional de nuestros países con el pleno aprovechamiento de las ventajas potenciales de la integración económica intrarregional.

(7) Durante 1994 Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Honduras, México, Panamá, República Dominicana y Venezuela, y durante 1995 Argentina, Perú y Uruguay presentan escenarios con cambios de gobiernos democráticamente elegidos o con procesos electorales en marcha.

(8) La mayor desigualdad en la distribución del ingreso actualmente existente en la inmensa mayoría de los países latinoamericanos se expresa en un aumento de la diferencia entre los ingresos del 40% de hogares más pobres y del 10% más ricos. En los países que exhiben los patrones de distribución más concentrados, el decil más alto capta más de 40% del ingreso total y sólo en dos casos obtiene poco menos del 30% (CEPAL, 1993). Los datos sobre el Brasil que presenta el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD, versión 1994, indican que el 20% más rico tiene 32 veces mejores condiciones de vida que el 20% más pobre de la población; los habitantes del nordeste brasileño presentan peores condiciones de vida, con porcentajes de analfabetismo 33% mayores y rentas per cápita 40% menores.

representan el 44% de la población, mientras que en otro de tipo "pesimista" sería de 245 millones, es decir un 47% de la población⁽⁹⁾.

Hay claras evidencias que este fenómeno tiende a concentrarse en las urbes. En efecto, la población urbana aumentó de 65% de la población total de América Latina en 1980 al 71% en 1990; este proceso de urbanización se conjugó con la mayor incidencia de la crisis en las áreas urbanas y con la fecundidad más alta de los hogares pobres. El resultado fue un aumento considerable de pobres en el medio urbano y un incremento de la proporción de éstos en relación con el total de la población en situación de pobreza. Otro elemento importante por considerar es que distintas investigaciones han constatado que los pobres tienen una estructura etárea más joven que los no pobres⁽¹⁰⁾.

El principal desafío latinoamericano de hoy es reducir la pobreza rompiendo su círculo vicioso de reproducción y consolidar los procesos de democratización social y política. Estas tareas no debieran tener rival en cuanto a prioridades por enfrentar en los próximos lustros.

La educación y las investigaciones educativas no escapan ni pueden ser ajenas a dichas prioridades.

5. LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA: PUNTOS DE PARTIDA PARA POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PRIORITARIAS DE INVESTIGACIÓN

La agenda de la investigación educacional tiene directa vinculación con los siguientes tres factores: los efectos de la crisis económica en los sistemas educativos, el debate sobre la vigencia del Estado en la gestión y atención educativas y las principales orientaciones de cambio en la educación latinoamericana.

a) Los efectos de la crisis en la educación

Podemos resumir así los principales efectos de la crisis de los ochenta en los sistemas educativos de la región:

. Considerable disminución de los gastos en educación⁽¹¹⁾.

. Notorio incremento de los índices de deserción y repetición.

Este fenómeno conocido como "fracaso escolar" se concentra sobre todo en el primer ciclo de la escuela básica y está asociado a la inadecuada enseñanza y aprendizaje infantil de la lectoescritura y del cálculo básico.

. Franco deterioro en la calidad de la educación, agravado por el empobrecimiento de salarios y expectativas docentes y bajos presupuestos destinados a tareas de capacitación, de equipamiento e infraestructura, de libros de texto.

. Estancamiento en el proceso de la enseñanza media y superior e interrupción del proceso de incorporación de los hijos de familias de los sectores populares a los primeros niveles del sistema educativo.

. Mayor presión sobre la educación pública por sectores medios, tradicionalmente usuarios de la enseñanza privada, disputando ahora con los sectores pobres las matrículas escolares de sus hijos en establecimientos fiscales.

. Influencia de los anteriores problemas en los mecanismos y las prioridades para la toma de decisiones de los ministros y administradores de la educación, concentrando recursos y energías para enfrentar problemas coyunturales.

Resultados de investigaciones y estudios recientes señalan que los anteriores fenómenos debieran asociarse a hechos o aspectos pedagógi-

cos sino, y fundamentalmente, a los efectos socioeconómicos de la crisis, de la acumulación de carencias en las condiciones de vida de la población y del recorte o disminución de las posibilidades de oferta de servicios educativos.

b) El debate sobre el Estado como agente central de los sistemas educativos

Las funciones del Estado y sus relaciones con la sociedad es un tema que ha adquirido especial relevancia. Los procesos de democratización asociados a otros de descentralización y el empobrecimiento fiscal y descrédito de la clase dirigente que generó el modelo populista, son algunos de los principales factores que han debilitado la idea de un Estado benefactor y concentrador de poder económico.

Hoy tienen vigencia alternativas neoliberales que representan reformas económicas acompañadas de desmovilización y de despolitización junto a tendencias a reconocer la

(9) Hay quienes plantean la posibilidad de un escenario aún más pesimista, que supone un decrecimiento del PIB per cápita durante los 90 igual al registrado en la década anterior. En este caso los pobres representarían poco más del 50% de la población (t.A. Beccaria y O. Fresneda, 1992).

(10) En un estudio desarrollado en Argentina, Bolivia, Colombia, Honduras, Perú y Venezuela se constata que la población menor de 15 años es superior entre los grupos de pobres que entre los que presentan ingresos superiores a la línea de pobreza (CEPAL/PNUD, 1990).

(11) La suma global destinada a educación por habitante se redujo en América Latina de US\$ 88 a US\$ 60 en el período 1980-1986; en el mismo período el porcentaje regional del PNB en gastos educacionales bajó de 3,9 en 1980 a 3,5 en 1986. Esta brusca disminución de recursos fue la mayor respecto a otras regiones del mundo, pues en el conjunto de los países en vías de desarrollo sólo disminuyó, en el mismo lapso, de US\$ 29 a US\$ 27 el gasto destinado a educación (UNESCO/OREALC, 1990).

MUY POCOS SON QUIENES PONEN EN DUDA EL PAPEL QUE EL ESTADO PUEDE O DEBE JUGAR EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS. LOS ASPECTOS EN DISCUSIÓN GIRAN SOBRE LA MODALIDAD DEL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN ESTATAL Y SU MAYOR O MENOR EFICIENCIA EN TÉRMINOS DE LOGRAR UNA MAYOR CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN.

potencialidad de la sociedad civil para acompañar o reemplazar al Estado en la ejecución de tareas sociales e incluso de políticas públicas.

Sin embargo de lo anterior, es bueno recordar -respecto a la incidencia de la insatisfacción de necesidades básicas sobre los crecientes niveles de pobreza- que en sociedades como las latinoamericanas el acceso gratuito a servicios y al consumo sólo pueden darse de modo masivo a través de una acción gestada o coordinada por los aparatos públicos. Los constantes desbordes populares que registra el actual panorama regional, asociados por lo general a los efectos de políticas públicas que privilegian el cambio económico sin énfasis suficiente en políticas sociales, son también muchas veces generados por la falta de eficacia y presencia estatal en sus funciones de mediación en la definición de consensos y de metas y orientaciones; esto sería más influyente que los problemas de eficiencia en el gasto público o de la burocracia que lo administra.

Enrique Iglesias, Presidente del BID, afirma que si el Estado, en cuanto a corporación esencialmente política, no es capaz de responder a los problemas que afectan a los distintos grupos y sectores de la sociedad civil, éstos comienzan a organizarse al margen. Refiriéndose al Estado neoliberal, señala que su problema

central "es que para ser efectivo necesita una sociedad civil más participativa en que los individuos y los grupos tengan la capacidad de resolver los problemas que los afectan. Si la alternativa es una sociedad pasiva la solución neoliberal no es efectiva. Tal vez no haya peligro de revolución pero las expresiones de violencia estructural pueden continuar multiplicándose".

Muy pocos son quienes ponen en duda el papel que el Estado puede o debe jugar en los sistemas educativos. Los aspectos en discusión giran sobre la modalidad del ejercicio de la función estatal y su mayor o menor eficiencia en términos de lograr una mayor calidad y equidad de la educación. Existe algún consenso en la necesidad de políticas estratégicas a cargo del Estado, asumiendo éste las siguientes principales tareas:

- Asegurar que exista una educación básica obligatoria de buena calidad, semejante para todos los niños y jóvenes del país.

- Garantizar la suficiente libertad en cada uno de los establecimientos y programas a su cargo, traspasando responsabilidades técnicas y garantizando a todos los niños y jóvenes un currículo básico en el que las temáticas de la formación de valores y de la moral sean cuestión central. Esto supone redefinir el papel del Ministerio de Educación de modo que asuma tareas de orientación general y de normatividad / reglamentación a través de mecanismos indirectos y diferenciados de incentivos e información.

- Propiciar y coordinar a nivel nacional la evaluación de los resultados educativos.

- Promover el apoyo focalizado a las escuelas y áreas más necesitadas, realizando acciones de "discriminación positiva" en favor de la población con menores recursos.

- Posibilitar el desarrollo de centros de formación pedagógica renovada y una carrera docente estimu-

lada con mecanismos de evaluación y de promoción profesional.

c) Direccionalidad de los cambios educativos

Hoy en los ámbitos de decisión política se reconoce explícitamente que la educación y el conocimiento, particularmente en el nivel educativo básico, constituyen factores esenciales para un desarrollo humano sustentable. Se registran constantes pronunciamientos de Jefes de Estado y de importantes convenciones internacionales ubicando a la educación como factor clave tanto en la modernización y la productividad como en la consolidación del ejercicio ciudadano y de la democracia en la región.

Se registra, además, que la educación latinoamericana atraviesa una etapa de cambios que posibilita nuevos encuentros de la investigación educativa con las políticas públicas.

El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en su documento convocatoria a un seminario destinado a revisar el estado del arte de la investigación educativa latinoamericana para situar los esfuerzos y temas del futuro⁽¹²⁾ reconoce, en 1993, que el nuevo ciclo educacional de la región, "encuentra su expresión pública en tres grandes hechos":

- La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990) que convoca a los países y a las más

(12) El seminario fue continuación de otro similar sobre investigación educativa realizado en Isla Negra, Chile, en abril de 1980 cuyo principal objetivo fue revisar, definir un balance y analizar las perspectivas de la investigación educativa de entonces. La reunión de junio de 1993, desarrollada en Punta de Tralca, fue convocada por CLACSO, las instituciones chilenas PIIE y CIDE, con la cooperación de la Red REDUC. Se desarrolló inmediatamente antes de iniciarse la reunión de ministros de educación PROMEDIAC V (Santiago de Chile), teniendo en mente la posibilidad de aportar en ella.

LA IDEA QUE LA EDUCACIÓN DEBE CONSTRUIRSE COMO ACTIVIDAD DE LARGO PLAZO Y PARA EL LARGO PLAZO, QUE CONSTITUYE UNO DE LOS PRINCIPALES LOGROS ESTRATÉGICOS EN LA REGIÓN, OBLIGA A DISTINGUIR POLÍTICAS DE ESTADO DE LAS TRADICIONALES POLÍTICAS QUE SE INICIAN Y CONCLUYEN CON CADA GOBIERNO Y A PREVER ESCENARIOS QUE GARANTICEN LA CONTINUIDAD DE LAS ESTRATEGIAS INICIADAS.

importantes instituciones vinculadas al quehacer educativo asociando la educación a la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje de las personas, sean éstas niños, jóvenes o adultos.

- La propuesta CEPAL/UNESCO expresada en el documento "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad" que ubica a la educación en el centro de la transformación productiva que América Latina debe acometer para afianzar su competitividad económica y profundizar sus procesos democráticos.

- Los Ministros de Educación de la región asumen las perspectivas anteriores al reconocer la inviabilidad de un modo tradicional de concebir y desarrollar la educación y señalar "que estamos en un momento de enorme trascendencia histórica, definido por la necesidad de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo que responda a los desafíos de la transformación productiva, de la equidad social y de la democratización política"⁽¹³⁾.

¿Cuáles son en la actualidad las principales direcciones del cambio educativo?

Agotadas las posibilidades de los estilos tradicionales de enseñan-

za, se constatan consensos entre los responsables de las políticas educativas para priorizar las nuevas estrategias educativas en cuatro grandes líneas de transformación:

Desde el punto de vista político, asumir las actividades de producción, difusión y conocimiento como tareas estratégicas de largo plazo que requieren el más amplio consenso posible entre los diferentes protagonistas sociales y un compromiso financiero estable para su desarrollo. La idea que la educación debe construirse como actividad de largo plazo y para el largo plazo, que constituye uno de los principales logros estratégicos en la región, obliga a distinguir políticas de estado de las tradicionales políticas que se inician y concluyen con cada gobierno y a prever escenarios que garanticen la continuidad de las estrategias iniciadas.

Optar por políticas de largo plazo demandará la consideración de pactos sociales vía consensos nacionales por los que se logre colocar el debate y la proyección educativos por sobre la pugna política cotidiana. La atención de la infancia y el acceso y la permanencia de niños y jóvenes en sistemas y centros educativos calificados pueden constituirse en puntos de convergencia que obliguen al compromiso de todos los sectores y principales grupos políticos y sociales. La doble convicción de que los procesos y resultados educativos sólo pueden obtenerse y visualizarse en períodos de tiempo que superan los correspondientes a los períodos gubernamentales y de que las políticas sociales y educativas, por lo mismo, exigen prácticas de gobernabilidad, constituyen el fundamento de esta transformación política.

Desde el punto de vista estratégico, incorporar nuevos actores y recursos de manera sistémica y creativa, como fuente de dinamismo que contribuya a que la educación se convierta en factor clave del desarrollo en sus aspectos económico, político, social y cultural.

La incorporación de dichos nuevos actores tiene ahora carácter estratégico. Ya no es posible sostener que sólo los ministerios de educación, los educadores o las entidades educativas poseen la exclusividad de la acción e iniciativas en pro del cambio o la continuidad educacional. Los consensos nacionales exigidos para acordar políticas educativas se explican sólo en contextos de desarrollo que busquen transformación productiva y equidad social, pero a la vez demandan la incorporación de nuevos actores y nuevas metodologías y escenarios de acción. La reconocida magnitud de los problemas educativos y de las salidas a dichos problemas obliga a integrar a todos quienes participen en y se beneficien de los procesos educativos. Por ello, deberían incentivarse distintas formas de participación de organizaciones sociales y eclesiales, de entidades empresariales y sindicales, de corporaciones y profesionales de medios de comunicación social así como fortalecer la presencia y los aportes de gremios docentes y padres de familia.

Importa remarcar dos aspectos vinculados a la aplicación de estas estrategias: por un lado, la consideración del carácter interdisciplinario de los problemas educativos obliga a establecer puentes que hagan posible abordarlos también interdisciplinariamente, y por otro, reflexionar sobre la circunstancia que la incorporación de dichos nuevos actores y recursos se realiza en un momento caracterizado por la coexistencia de procesos de diferenciación y desigualdad social y que, de no mediar adecuadas políticas públicas y los consensos mencionados, se corre el riesgo de que las demandas de los secto-

(13) La declaración y los compromisos ministeriales mencionados se dieron en la Reunión PROMEDLAC IV (Quito, Ecuador, abril de 1991) realizada en el marco del mencionada Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Las líneas prioritarias de transformación educativa vigentes en la región fueron fijadas en esta importante reunión.

**LOS CONSENSOS NACIONALES
EXIGIDOS PARA ACORDAR
POLÍTICAS EDUCATIVAS SE
EXPLICAN SOLO EN CONTEXTOS
DE DESARROLLO QUE BUSQUEN
TRANSFORMACIÓN
PRODUCTIVA Y EQUITAD
SOCIAL, PERO A LA VEZ
DEMANDAN LA
INCORPORACIÓN DE NUEVOS
ACTORES Y NUEVAS
METODOLOGÍAS Y ESCENARIOS
DE ACCIÓN.**

res pobres sean atendidas sólo a través de programas masivos, mientras que las de los sectores medios y altos concentren mayores recursos en proporción a su población y logren atención especializada, acentuando más las actuales diferencias.

Desde el punto de vista pedagógico, introducir como nueva lógica en los diseños curriculares la de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje pertinentes para el desempeño en los diferentes ámbitos de la sociedad (sea en empresas o puestos de trabajo, en la condición de ciudadanos y de consumidores o como miembros de una familia y de diferentes instituciones).

La oferta educativa debe entonces estar íntimamente vinculada a las demandas de la sociedad. La mayor duración de la escolarización y los esfuerzos por acercar la educación a la economía son temas claves de la actual agenda educativa. Por lo mismo, la construcción de mecanismos curriculares y sus propios contenidos debieran ser definidos por un mayor número y más amplio espectro de actores sociales.

Importa sobremanera mejorar los métodos y estilos de enseñanza y el aprendizaje adecuado de procedimientos, actitudes y valores, buscando complementar la instrucción con la incorporación de prácticas y experiencias sociales. La creatividad, la

solidaridad, la capacidad para trabajar en equipo y para enfrentar problemas constituyen desafíos curriculares.

La mejor formación y la solución del agudo problema de las condiciones del trabajo docente y de sus mayores niveles de profesionalización, son elementos o requisitos indispensables para hacer viable esta línea de transformación educativa. Tanto en la formación como en la misma práctica educativa tendría que alentarse en los docentes una actitud abierta a la investigación en terreno y a la sistematización de su práctica en el aula.

Desde el punto de vista institucional, romper el aislamiento de los establecimientos educativos que permita la apertura de la educación a los requerimientos de la sociedad, desarrollando un esquema de administración y gestión con mayores grados de descentralización y autonomía y con mayor responsabilidad por los resultados.

El peso y la urgencia de las demandas para el cambio educativo son considerables y tienen, ahora más que ayer, un alto grado de justificación y legitimidad. Mas, son tantas las tareas pendientes que urge formular estrategias que efectivamente posibiliten fluidez y viabilidad a dicho cambio educativo. Algunos de éstos suponen toma de decisiones ante disyuntivas aún no resueltas, tales como: privilegiar la atención calificada de la educación básica o atender las demandas de los niveles superiores de educación; extender o profesionalizar la enseñanza secundaria; concentrar y focalizar recursos en áreas geográficas deprimidas o impulsar acciones nacionales que lleguen al mayor número de la población educativa; desconcentrar y descentralizar rápidamente y a nivel nacional u optar por un gradualismo que posibilite seguir concentrando determinadas tareas de gestión e impulsar acciones provinciales y locales en áreas priorizadas.

Las mencionadas disyuntivas y otras por resolver demandarán pro-

fundos cambios en la concepción y gestión de la actual limitada institucionalidad educativa, a la que se responsabiliza por no evaluar ni asumir la responsabilidad por los resultados, por su escaso dinamismo y aislamiento respecto a las demandas de la sociedad.

Recientes eventos regionales representativos de la educación regional coinciden en señalar como demandas prioritarias en esta línea de transformación institucional: una mayor profesionalización de los ministerios y secretarías de educación, promover una mayor autonomía de los centros educativos, reforzando los roles de sus directores, lograr una nueva jerarquía de prioridades en la asignación de recursos estables y la creación de mecanismos eficaces de control social del uso de dichos recursos.

En cuanto a la descentralización, el análisis de las más significativas experiencias regionales señala como principal desafío el fomento de la descentralización pero asegurando un fuerte nivel central estatal que

**RECIENTES EVENTOS
REGIONALES
REPRESENTATIVOS DE LA
EDUCACIÓN REGIONAL
COINCIDEN EN SEÑALAR COMO
DEMANDAS PRIORITARIAS EN
ESTA LÍNEA DE
TRANSFORMACIÓN
INSTITUCIONAL: UNA MAYOR
PROFESIONALIZACIÓN DE LOS
MINISTERIOS Y SECRETARÍAS
DE EDUCACIÓN, PROMOVER
UNA MAYOR AUTONOMÍA DE
LOS CENTROS EDUCATIVOS,
REFORZANDO LOS ROLES DE
SUS DIRECTORES, LOGRAR UNA
NUEVA JERARQUÍA DE
PRIORIDADES EN LA
ASIGNACIÓN DE RECURSOS
ESTABLES Y LA CREACIÓN DE
MECANISMOS EFICACES DE
CONTROL SOCIAL DEL USO DE
DICHOS RECURSOS.**

LA MEJOR FORMACIÓN Y LA SOLUCIÓN DEL AGUDO PROBLEMA DE LAS CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE Y DE SUS MAYORES NIVELES DE PROFESIONALIZACIÓN, SON ELEMENTOS O REQUISITOS INDISPENSABLES PARA HACER VIABLE ESTA LÍNEA DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA.

posibilite su coherencia a nivel nacional y garantice una equitativa distribución de oportunidades y resultados y, sobre todo, alentando la creación de nuevas relaciones económicas, sociales y políticas.

El actual proceso de cambios educativos tiene significativas consecuencias sobre la investigación educativa en América Latina, particularmente en cuanto al nuevo dinamismo que supone la ejecución de políticas públicas. "Este ímpetu coloca a los investigadores frente a demandas muy específicas cuya satisfacción también está sujeta a requerimientos de lenguaje, de tiempo y de metodologías distintas a las vigentes en los estilos tradicionales de trabajo académico". Destácase en primer término como cambio importante que la aplicación de estrategias educativas constituye una fuente de conocimientos muy importante, y que la propia aplicación de estrategias de cambio genera una fuerte demanda en términos de "un nuevo tipo de gerencia educacional". Este proceso gerencial es de naturaleza interactiva, convirtiéndose los cuadros técnicos en protagonistas tanto en el diseño como en la ejecución y la evaluación de los proyectos. La mayor interacción entre cuadros políticos y técnicos no significa mayores grados de dependencia, sino una relativa autonomía de los equipos técnicos respecto al aparato político. En síntesis, al igual que en el sector productivo, la introducción de progreso técnico en la gestión de políticas públicas tiene que ser sistemática y deliberada, "lo cual obliga a pensar en las formas de

institucionalización del vínculo entre investigación, gestión y acción educacional" (J.C. Tedesco, 1993).

6. LA TEMÁTICA PRIORITARIA

Los problemas agudos de la situación educativa latinoamericana y, paradójicamente, las expectativas que la educación y el conocimiento generan como pilares de todo posible despegue y desarrollo nacionales, demandan que la investigación educativa junto con abordar problemas reales, concretos, que exigen soluciones, prevea y visualice, a la vez, futuros escenarios y las demandas de un inminente milenio. Ello requiere, asimismo, de políticas científicas nacionales que orienten los esfuerzos de investigación hacia los problemas política, social, cultural y económicamente relevantes y que, en el caso de la investigación educativa, señalen líneas prioritarias que permitan orientar los esfuerzos y la inversión⁽¹⁴⁾.

Las nuevas concepciones de aprendizaje que están surgiendo nos proponen asociar educación y escuela a la producción de competencias efectivas y de habilidades muy concretas como saber pensar y dar respuesta a problemas prácticos, obtener destrezas lingüísticas para desempeñarse y comunicarse en múltiples situaciones y posibles ámbitos de acción, saber asociar problemas y elementos de solución, etc. El desafío central es llevar estas concepciones a la escuela de los pobres o de quienes más necesitan "saberes" prácticos y dominios de acción, ya sea sobre oficios o sobre materias curriculares científicas o humanísticas. "La interrogante por la efectividad de la educación como recurso para superar la pobreza no puede obtener como única respuesta una apuesta "por" la educación, sino que debe ser respondida señalando, en la vida de los pobres, los dominios de acción en los cuales la educación puede ser relevante, y mostrando la posibilidad concreta de una educación orientada al desarrollo de competencias para la acción en esos dominios" (J.E. García-

Huidobro, 1990).

La necesidad del cambio educativo supone que el Estado asuma una nueva actitud respecto a la investigación educativa y que ésta acompañe las iniciativas nacionales y gubernamentales, abordando los nudos gordianos de hoy, pensándose en el largo plazo. La investigación educativa en América Latina está en condiciones de hacer aportes cada vez más importantes a la solución de los principales problemas educativos regionales y deviene en condición necesaria para posibilitar el tránsito acertado y confiable hacia una educación que pueda dar respuestas a las actuales demandas de mejor calidad y equidad, de ciudadanía e identidad cultural y de transformación productiva.

La lectura de la relación de temas que a continuación se presenta, debiera hacerse considerando las exigencias de los contextos analizados y la necesidad de que dichos temas prioritarios sean asumidos por los actores políticos, cuadros técnicos y de investigación, tratando de romper con las tradiciones de conflicto y desvinculación que han caracterizado su accionar, y de sumar recursos y experiencias, aumentando así la acumulación y la capacidad de anticipación en beneficio de la educación latinoamericana.

(14) Esta opción por investigar implica superar el actual escaso esfuerzo latinoamericano en I&D (Investigación para el desarrollo) que afecta su capacidad de competitividad y su posibilidad de incorporar el avance tecnológico a la producción. En la mencionada propuesta CEPAL/UNESCO se presentan los siguientes reveladores datos: en América Latina hay menos científicos y menor número de graduados universitarios (156 por cada 100 mil habitantes en AL contra 478 en los países industrializados del Asia); el monto del gasto en I&D por habitante y respecto del Producto Interno Bruto es desigual entre los países de la región, siendo la diferencia entre los más avanzados y rezagados de cinco a uno; el insuficiente esfuerzo en I&D se concentra en un núcleo de universidades desvinculadas del aparato productivo y en sectores económicos poco dinámicos (agricultura, silvicultura y pesca).

**LA PROPIA APLICACIÓN DE
ESTRATEGIAS DE CAMBIO
GENERA UNA FUERTE
DEMANDA EN TÉRMINOS DE UN
NUEVO TIPO DE GERENCIA
EDUCACIONAL.**

La organización de estos temas tendría que corresponder a esquemas que integren o crucen distintas variables. En el presente caso se ha optado, con el riesgo de esquematizar, por una primera aproximación para priorizar temáticas de investigación que nos sugiere Torsten Husén (1989), quien distingue dos tipos de problemas en el mundo concreto de la educación que pudieran abordarse a través de estudios e investigaciones: los relacionados con las políticas y las condiciones de su aplicación, y los relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje en un aula determinada y en un momento dado.

Respecto al primer tipo de problemas-al que se enfrentan sobre todo los decisores, planificadores y administradores a cargo de los niveles nacional, regional y local de los sistemas de educación- se trata de buscar generalizaciones y reglas que sirvan "para una mayoría" en una perspectiva global. En este caso, se organizan en cinco áreas prioritarias las siguientes temáticas de investigación:

a) Con referencia a la calidad ligada a la equidad de la educación

. Nuevas formas de enseñar y de aprender.

. Demandas de mayor calidad y pertinencia e incentivos para su búsqueda. ¿Cómo mejorar la calidad sin producir efectos no deseados?

. Problemática de medición de la calidad de aprendizajes y de organización de sistemas nacionales de medición de calidad.

. Duración de la educación básica y carácter "terminal" de la misma. Necesidades y posibles repercusiones de la prolongación de la formación pedagógica.

. Factores que potencian aprendizajes efectivos en jóvenes y adultos.

. Factores determinantes de la distribución de oportunidades educativas (recursos de las escuelas, ambiente escolar y del aula y características del contexto cultural en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje).

. Efectos en el desempeño de niños de status socioeconómico bajo de la expansión de educación preescolar o inicial.

. Superación de brecha existente en el tránsito de educación inicial o preescolar a la educación primaria.

. Consideración de la variable género en los textos de estudio y programas con componentes educacionales destinados a mujeres madres de estratos pobres.

. Materiales de enseñanza y guías de aprendizaje preparados en unidades políticas descentralizadas.

. Posibilidades de generalización o de un uso creciente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación.

. Establecimiento de una educación de posgrado como cuarto nivel del sistema de enseñanza.

b) Con referencia a la descentralización de decisiones

. Obtención y gestión de banco de datos y de información estadística.

. Evaluación de resultados de distintas experiencias y distintos enfoques de descentralización. (¿Cuáles serán los criterios de evaluación?)

¿Quiénes ganan o pierden en estos procesos y cuáles serán sus efectos pensándose en el largo plazo?)

. Definición de líneas de centralización de los Ministerios y Secretarías de Educación y de articulación de sistemas y niveles.

. Vinculaciones entre los sistemas políticos (gobiernos locales, estatales) y administrativos.

. Autonomía de gestión de las escuelas y refuerzo del papel de los directores.

. Vinculación entre escuela y comunidad; escuela y proyectos locales y regionales.

. Modalidades de compensación de diferencias.

. Formación de administradores educativos.

. Uso de la computación y creación de sistemas de redes computacionales como mecanismos de información y de toma de decisiones.

c) Con referencia a la pertinencia

. Consecuencias para el aprendizaje y para la cultura que tiene la vinculación del currículo con necesidades básicas de aprendizaje.

. Evaluación del tipo de valores, hábitos, actitudes y conductas adquiridos en el sistema escolar y en programas no convencionales.

. Enseñanza de las ciencias: experiencias innovadoras, textos científicos para niños.

. Organización educativa considerando la interdisciplinariedad y la intersectorialidad.

. Competencias para la participación laboral, social y ciudadana de jóvenes y adultos (analfabetismo funcional).

. Vinculación de educación de jóvenes y adultos con educación inicial y otras modalidades y niveles educativos.

. Juventud y valores. Contrastes entre la cultura y demandas juveniles y la cultura y realidad de los centros educativos.

. Discontinuidad entre las culturas latinoamericanas y los valores y modelos pedagógicos predominantes.

. Enseñanza del idioma como segunda lengua para niños y adultos indígenas.

d) Con referencia a la dimensión pública y privada de la educación

. Fortalecimiento de la "gerencia" del aparato del Estado para administrar políticas públicas y para organizar, ejecutar y evaluar proyectos.

. Modalidades de financiamiento. Efectos del financiamiento externo, previsiones para su buen y oportuno uso, seguimiento y evaluación.

. Mecanismos selectivos de asignación del financiamiento público de acuerdo a criterios estratégicos y de equidad.

. Evolución de la participación del estado y de la sociedad civil en la organización y ejecución de políticas sociales y educativas.

. Efectos de privatización y participación en gestión. Estudio de fórmulas mixtas.

. La autonomía de las unidades o centros educativos como medio para estimular la responsabilidad ciudadana en el manejo de las cuestiones educativas.

. Modelos existentes de la relación escuela-familia.

e) Con referencia a docentes

. Status y desempeño profesional del docente. Incentivos y responsabilidad por resultados.

. Pertinencia de la capacitación de los docentes en servicio y de las ofertas de formación. Superación de la actual fragmentación de ofertas.

. Propositiones y participación de los gremios sobre carrera docente y salarios y estímulos para que asuman mayores responsabilidades en mejorar calidad y equidad educacionales.

. Gravitación del maestro en los resultados de la educación.

. Impacto de las variables endógenas y exógenas sobre la función docente.

. Refuerzo de habilidades docentes para la gestión de proyectos educativos y para concertar con las organizaciones sociales en el proyecto educativo de cada establecimiento.

. Capacidad de autoevaluación docente y de participación en los diseños curriculares.

El segundo tipo de problemas es el planteado en el aula a los docentes que deben trabajar con un número determinado de alumnos y que están interesados en cómo enseñar a leer y escribir, en cómo mantener la atención de los estudiantes, en qué tipo de ejercicios y métodos utilizar para el mejor aprendizaje. Es decir, en este caso la investigación debe servir al "aquí y ahora" de los requerimientos de la enseñanza-aprendizaje en el aula.

A pesar de que los temas que a continuación se sugieren corresponden también a la gran área temática de "calidad y equidad", las demandas por hacer efectivas las nuevas concepciones de aprendizaje, la revalorización de la escuela⁽¹⁵⁾ y del trabajo educativo directo con niños, jóvenes y adultos, son argumentos suficientes para distinguirlos especialmente.

Una primera aproximación a estas demandas en el aula indica como temas prioritarios:

. Aprendizajes considerando la diversidad de formas de aprender. Trabajo con grupos heterogéneos.

. Posibilidades y potencialidades de modificar, con apoyo de los propios educadores, la labor docente de transmitir contenidos de las asignaturas por otra con énfasis en dirigir y orientar a los educandos.

. Estímulos para lograr y mejorar la autoestima de los niños. Orientación especializada para alumnos con problemas de aprendizaje.

. Destrezas en el manejo de distinciones lingüísticas para vida en comunidad y para asumir demandas sociales y laborales.

. Mecanismos necesarios para la aplicación de métodos de educación personalizada en centros educativos con estudiantes de escasos recursos. (Elaboración y uso de guías de aprendizaje; formación de monitores; participación de estudiantes en el autoaprendizaje; creación de ambientes lúdicos).

. Facilitadores para la enseñanza y el aprendizaje exitosos de la

(15) Importa resaltar la cada vez mayor debilidad de posiciones antiescuela. Luego del impacto inicial de posturas como la de Iván Illich por la década de los setenta; la escasa vigencia práctica de anatemizar la educación escolar y el sentido común de la sociedad, han posibilitado que hoy la escuela, "esa vieja y gorda vaca sagrada", a pesar de sus graves deficiencias, sea percibida como conquista social por amplios sectores populares y como servicio social que debiera ser cuidadosamente estimulado para cumplir con sus objetivos pedagógicos. La modificación de la organización y del sentido de gestión en la escuela y de la actual práctica de enseñanza y aprendizaje en el aula devienen, por ello, en objetivos centrales de la investigación educacional.

lectura y escritura y del cálculo básico.

Metodologías para obtener ventajas pedagógicas de la heterogeneidad en el aula y para superar actitudes y comportamientos docentes ante el retraso pedagógico.

Mecanismos para democratizar el trabajo en el aula y para concertar con padres y con instituciones locales.

Bibliografía

- BECARIA, Luis y FRESNEDA, Oscar. "La pobreza en América Latina". En: *América Latina; el reto de la pobreza. Características, evolución y perspectivas*. Proyecto regional para la superación de la pobreza. PNUD, Bogotá, Colombia, 1992.
- BID-Banco Interamericano de Desarrollo. "Informe anual". Washington, EE.UU., 1994.
- BRUNNER, José Joaquín. "¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones?". Conferencia inaugural del Seminario "La investigación educacional latinoamericana de cara al año 2000". (Punta de Tralca, Chile, 4 a 6 de junio de 1993). PIIE, CIDE-REDUC, Santiago, Chile, 1994.
- CEPAL. *Panorama social de América Latina*. Santiago, Chile, 1993.
- CIEP-Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica. *Inventario de instituciones y metodologías de discriminación de investigaciones educativas que están en práctica en América Latina y el Caribe*. CIEP, Montevideo, Uruguay, 1982.
- GARCIA G., Carmen. *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socioeducativa*. Fondo Editorial Tropikos, Caracas, Venezuela, 1987.
- GARCIA-HUIDOBRO, J. Eduardo y OCHOA, Jorge. "Tendencias de la investigación en educación en América Latina". CIDE. RAE 1385. Santiago, Chile, 1978.
- GARCIA-HUIDOBRO, J. Eduardo. "Reflexiones sobre las relaciones posibles entre la investigación educacional y las políticas educativas". Documento de discusión, CIDE, Santiago, Chile, 1988.
- "Investigación educacional en América Latina: Algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales". En: *¿Qué pueden esperar los pobres de la educación?*. J.E. García Huidobro - Luis Zúñiga. CIDE, Santiago, Chile, 1990.
- HUSEN, Torsten. "La investigación educativa en una encrucijada: un ejercicio de autocritica". En: *Perspectivas N° 71*. Revista trimestral de educación. UNESCO, París, Francia, 1989.
- LAFOURCADE, Pedro. "El estado de la investigación educacional en Centroamérica". CEMIE, San José, Costa Rica, 1980.
- LATAPI, Pablo. "La investigación educativa en América Latina: algunos retos". En: *Perspectivas N° 73*. Revista trimestral de educación. UNESCO, París, Francia, 1990.
- PETTY, Miguel, S.J. "La investigación educativa de cara al año 2000". En: *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*. Buenos Aires, Argentina, 1993.
- PNUD. *Informe sobre el Desarrollo Humano*. Nueva York, EE.UU., 1994.
- RIVERO, José. "Educación de adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización". Editorial Popular, Madrid, España. Editorial Tarea, Lima, Perú, 1993.
- SCHAEFFER, Sheldon. "Aumentar la capacidad nacional de investigación en la esfera de la educación". En: *Perspectivas*. UNESCO, pp. 353-372, París, Francia, 1981.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto y CARIOLA, Patrio. "Investigación y políticas educativas en América Latina. Síntesis de reunión de expertos". REDUC/CIDE. Documento de discusión N° 24. Santiago, Chile, 1989.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto. "La investigación educativa en América Latina: de la fase artesanal a la fase industrial". En: *Perspectivas N° 73*. Revista trimestral de educación. UNESCO, París, Francia, 1990.
- TEDESCO, Juan C. "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina". En: *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción*. UNESCO/IDRC, Santiago, Chile, 1993.
- TORO, Bernardo y LOMBANA Agustín. *El fenómeno de la investigación educacional en Colombia. Algunas tendencias y características*. FEPEC/CEDEN, Bogotá, Colombia, 1978.
- UNESCO/OREALC. "Consulta regional sobre investigación en educación y toma de decisiones en América Latina" (Lima, Perú, 11-15 de mayo de 1987). Santiago, Chile, 1987.
- Situación educativa en América Latina y el Caribe. 1980-1987*. SIRI, < Santiago, Chile, 1990.

LA AGENDA DE UNA NUEVA ESCUELA

• AGENDA •

Marco Raúl Mejía J.*

Son demasiados los signos y las huellas de este último cuarto de siglo que han llevado a los más prolíficos y reconocidos escritores de nuestra cultura, a replantearse frente a los mensajes e interpretaciones con las cuales se promovieron en el pasado las formas de intervención sobre las realidades del mundo del norte y del sur. Esos replanteamientos, a su vez, han conducido a las más variadas y antagónicas posiciones, desde la desazón, la nostalgia, o la desesperanza, sin excluir a aquellos empeñados en crear las nuevas formas de resistencia ante la dominación de la época.

Si en pocas palabras pudiésemos denominar este momento histórico, habríamos de decir que vivimos una situación de tránsito caracterizada por el desconcierto y la incertidumbre. En ese sentido, al hablar de educación y de escuela, debemos evitar caer en una mirada que las descontextualiza haciendo un análisis de la crisis interna, en el que pareciera que los problemas a resolver fueran del quehacer interno de la institución, y no de su papel social y de la nueva representatividad histórica surgida de los profundos cambios que vive la humanidad. Estos cambios llenan de preguntas a nuestras prácticas educativas, los lenguajes de la escuela y las nuevas interacciones surgidas en el emerger de esa nueva subjetividad. Lo anterior quiere decir que nuestra tarea hoy nos exige cambiar la mirada desde la cual percibíamos y analizábamos el entramado educativo de nuestra sociedad. Veamos cómo.

Hablar de escuela del futuro implica atender a los nuevos elementos de la sociedad global que tocan con la actividad escolar y que le exigen a la escuela profundos replanteamientos, no sólo en su papel y su sentido histórico, sino, además, en la manera de operar en los contextos culturales específicos; ya que no podemos olvidar que los desarrollos de la ciencia, la tecnología y la sociedad son recontextualizados por las prácticas de maestros y alumnos desde los ámbitos culturales en los cuales ellos construyen su vida.

* Investigador del CINEP, Bogotá, Colombia.

