

Reflexiones en torno a la investigación en educación de adultos de América Latina

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. X, núm. 3, pp. 53-68]

Marcela Gajardo
Programa Interdisciplinario
de Investigaciones en Educación
(PIIE), Santiago, Chile

I. ANTECEDENTES GENERALES

1. La década de los sesenta constituyó en América Latina un periodo de reformas educativas. Como parte de estos cambios, la investigación en educación comenzó a adquirir fuerza, ya en términos de fundamentar políticas educativas, ya en términos de apoyar procesos de renovación. Tanto organismos internacionales como entidades gubernamentales impulsaron estas actividades, que fueron complementadas posteriormente por la acción de las universidades y la creación de centros interdisciplinarios especializados en la investigación educativa. De esta manera, hacia mediados de la década de los sesenta, y básicamente dentro de los marcos normativos que definían los géneros y objetivos de los estudios favorecidos por los organismos internacionales, se inició, en diferentes países de América Latina, el diseño de políticas para el desarrollo de estudios encaminados a fundamentar los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje y a aportar criterios de validez en el desarrollo de experiencias innovadoras en el campo educativo. Como parte de estas políticas surge la investigación en educación de adultos.
2. En la actualidad este campo de actividad, en relación con el desarrollo de programas, se encuentra aún en estado embrionario. Ello, toda vez que éste no ha constituido, ni constituye, un área prioritaria de investigación. Por el contrario, han tenido preeminencia los estudios referidos al sistema escolar y su dinámica interna, así como aquellas investigaciones relacionadas con la forma en que los diversos factores que intervienen en el proceso educativo influyen en los resultados del mismo. En un mismo grupo de prioridades se

ubican los problemas administrativos del sistema escolar y, por último, aquellos fenómenos derivados de la interacción de los procesos educativos con otros procesos sociales (CEE, 1972, núm. 4, vol. II). Es como parte de este último grupo y, sobre todo, como producto de los problemas que presenta la práctica educativa en el campo de la educación de adultos, que empiezan a surgir investigaciones que intentan abordar problemas de carácter teórico y metodológico.

3. Dichos problemas no surgen por azar. Derivan del notable incremento que en la década de los sesenta y parte de los setenta tienen los programas de educación de adultos en América Latina, y éstos, a su vez, responden a los procesos generales de cambio a que se ven sometidas las sociedades latinoamericanas (urbanización, industrialización, cambio agrario). En esta época, tales programas empiezan a ser visualizados como un mecanismo importante en la tarea de apoyar procesos de desarrollo socioeconómico e incorporar a los sectores sociales tradicionalmente marginados de la producción, el consumo y la vida social y política de su país. La instrumentalidad económica de esta actividad empieza a aparecer como un importante objeto de estudio al relacionársela con los procesos productivos y la preparación de personal calificado para el desempeño de determinadas funciones ocupacionales. La dimensión social de la educación de adultos se manifiesta también como un área de búsqueda de mecanismos que posibiliten una mayor participación de los sectores menos privilegiados de la sociedad en la gestión y desarrollo de los procesos socioeconómicos y en su propio proceso educacional. Gran parte de los programas se ubican, desde sus orígenes, en esta doble perspectiva, diversificándose en función de los procesos que buscan apoyar. Es así como a los programas de alfabetización y educación básica se suman los denominados programas de capacitación para el trabajo y formación técnica u ocupacional, así como aquellos procesos de formación socioeconómica y sociolaboral relacionados con la educación sindical, educación comunitaria, y, en general, con todos aquellos programas que, desarrollados al margen del sistema escolar, persiguen la transformación de una estructura particular y/o el mejoramiento individual y colectivo de quienes desertaron del sistema educativo incorporándose tempranamente a la vida productiva. En el plano metodológico, la eda no dejó de presentar un conjunto de problemas susceptibles de investigación. La constatación de un educando adulto que se enfrenta al proceso de enseñanza-aprendizaje con un cúmulo de experiencias, producto de su participación en la vida económica y comunitaria, dio origen al surgimiento de metodologías que intentaban adecuarse a sus necesidades e intereses sin descuidar la práctica social intencionada hacia la superación de las limitantes estructurales que inhibían su desarrollo. El método psicosocial y la teoría que lo subyace, fue uno de los aportes más significativos en este campo, generando no sólo una metodología de formación, sino también las bases de un proceso que, conocido actualmente bajo las denominaciones de investigación-acción y/o investigación-participativa, persigue integrar el conocimiento y la transformación de una realidad social como elementos de un mismo proceso. Con ello marcó el inicio de una búsqueda metodológica en el campo de la eda, que ha orientado un número importante de estudios sobre el tema, planteando un problema epistemológico aún no resuelto por quienes se desempeñan en el campo de la investigación.

4. Ahora bien, el enorme cúmulo de problemas que presenta la eda al complejizarse no ha sido, de manera alguna, cubierto por la actividad investigativa. Ésta, a pesar de haberse desarrollado en los últimos años, se presenta aún, al decir de Ochoa y García Huidobro (1979), como una problemática en elaboración, como un tema de discusión que presenta una multiplicidad de facetas, y frente al cual no existe aún consenso. Para refrendar esta aseveración basta con observar las bibliografías y reseñas analíticas existentes sobre el tema, así como lo que indican los estudiosos sobre el problema de la investigación en educación en América Latina.

Estudios recientes sobre lo realizado en la materia indican que del conjunto de investigaciones en educación realizadas en los países latinoamericanos, sólo un 9.7% (97 casos del total de materiales recabados para la investigación) tiene relación con la investigación en educación de adultos. De éstos, un 28.9% se refiere a experiencias en desarrollo (Ochoa y García Huidobro, 1979). Sin embargo, a estos porcentajes es preciso agregar los estudios inscritos bajo la denominación de educación no formal, toda vez que éstos manifiestan una "tendencia hacia sectores postergados representativos de las mayores carencias educativas en la región". De hecho, un 40.8% de los estudios sobre educación no formal se refieren a educación de adultos, y un 60% de los programas de alfabetización se ubican como investigación en el campo de la educación no formal. Tomando como referencia estos antecedentes, cabe destacar que el mayor número de investigaciones las agrupan, de acuerdo con datos proporcionados por CREFAL, países como Brasil, México y Chile.¹ En este sentido se corrobora lo señalado por algunos estudios sobre investigación educacional respecto al hecho de que se observa una mayor cantidad de investigaciones sobre educación de adultos en países de mayor nivel de desarrollo, constatándose, sin embargo, un aumento relativo del lugar que ocupa la investigación sobre este tema en el conjunto de la investigación educativa en nuestros países. En efecto, si se observa el caso de Chile, para poner un ejemplo, entre 1969 y 1971 se presentaron en encuentros especializados tres estudios en este campo, de un total de 108 investigaciones (Schieffelbein, 1973). En 1979, en un encuentro latinoamericano sobre el tema se presentó un total de 38 trabajos, de los cuales 12 correspondieron a investigaciones realizadas en Chile.

El análisis de estos datos, sumados a aquellos que aportan los estudios sobre investigación educacional en América Latina, constituyen material suficiente como para aproximar algunas hipótesis sobre el desarrollo y estado actual de la investigación en educación de adultos. A la vez, permiten derivar algunos criterios generales para el diseño de políticas en este campo. A dichos puntos se hará referencia a continuación, con base tanto en el estilo que ha primado en el quehacer investigativo referido a la educación de adultos, como en las temáticas prioritarias, enfoques metodológicos y mecanismos de comunicación y difusión de resultados.

¹ En un segundo grupo se ubican Colombia, Perú, Bolivia, Uruguay, Argentina y Costa Rica. Por último, un tercer grupo comprende a Ecuador, Venezuela, El Salvador, Guatemala, Haití, Panamá y República Dominicana, CREFAL, México, 1978.

II. SITUACIONES A CONSIDERAR RESPECTO DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA

A) Marco de referencia y desarrollo general de la investigación

1. A pesar de los esfuerzos realizados en América Latina por sistematizar información relativa a la educación de adultos, puede constatarse la carencia de una teoría básica común que ha impedido el análisis integrado de la educación en general y, en particular, de la educación de adultos. Ello ha generado la realización de un conjunto de estudios desvinculados entre sí que aportan poco a la construcción de un marco de referencia y de un lenguaje común para este campo de actividad. La construcción de un cuerpo teórico capaz de orientar el trabajo de equipo de investigación en torno a esta temática, es previo a cualquier intento por desarrollar un proyecto de investigación en educación de adultos para América Latina.

La proposición anterior se ilustra al examinar las conclusiones de encuentros especializados y los trabajos enumerados en la mayor parte de las bibliografías y reseñas analíticas existentes (PLLE, 1979). El mayor número de ellos se concentra en la sistematización de antecedentes sobre la educación y en el análisis de su estructura y características generales. Como consecuencia de la falta de hipótesis interpretativas sustentadas en una teoría de la sociedad y la educación, dichos estudios revelan imprecisiones conceptuales y una debilidad metodológica que se refleja no sólo en la multiplicidad de acciones educativas de distinta naturaleza que se inscriben bajo la denominación de educación de adultos, sino también en la carencia casi absoluta de estadísticas relativas a este campo de actividad. Adicionalmente, aquellos estudios que ofrecen hechos y cifras sobre el tema interpretan sus alcances y perspectivas de maneras diversas y, a veces, contrapuestas al factor que limita las posibilidades de comparación.

Respecto de la comparabilidad, cabe indicar que son escasos los estudios comparativos en este campo y, en general, no se han formulado en el continente las directrices que puedan orientar la realización de estudios conjuntos de interés y magnitud como para responder a problemas que abarquen a un conjunto de países de la región o a la región en su conjunto. Esta situación se contrapone con aquella de los países desarrollados donde se constata la existencia de un número cada vez mayor de especialistas en educación que realizan estudios comparados. Al respecto, cabe señalar, como indica Lowe (1973), que este movimiento fue lanzado por el Congreso Internacional de la Enseñanza Universitaria de Adultos, bajo cuyos auspicios se celebró en USA, en 1966, un seminario cuyo objetivo era el de generar una definición de la educación de adultos universalmente aceptable, y la construcción de modelos operativos de investigación utilizables en diversas sociedades (Lowe, 1973: 235). En este mismo marco se ubican los esfuerzos del Ontario Institute for Studies in Education y, últimamente, aquellos del Consejo Internacional de Educación de Adultos a través del Programa Latinoamericano de Educación y el Participatory Research Network. Éstos, sin embargo, constituyen esfuerzos

incipientes por reunir a investigadores y/o instituciones de investigación en redes de trabajo organizadas en torno a un núcleo de trabajo común. Sin embargo, los esfuerzos por constituir redes de trabajo e información no son del todo nuevos. De hecho, existen algunos núcleos patrocinados por organismos internacionales que implementan proyectos organizados en torno a un eje común. Entre ellos cabe mencionar al Proyecto Multinacional de Educación Integrada de Adultos, Alberto Masferrer, patrocinado por OEA, y las acciones que bajo el patrocinio de OIT desarrolla CINTERFOR en el campo de la capacitación para el trabajo (Schiefelbein, 1979). En una misma perspectiva cabe ubicar el estudio más reciente sobre el estado de la eda en América Latina, que es el diagnóstico que, coordinado por UNESCO, prepararon los diversos países latinoamericanos para la Conferencia de Tokio, realizada en 1972. Al decir de Lowe, estas encuestas nacionales tomaron la forma “bien de un juicio de ciertas tendencias..., bien de un balance sistemático y global de los servicios de eda (limitándose) con frecuencia a un solo sector, o bien a un solo equipo de colaboradores (Lowe, 1973: 235). La conferencia recomendó entonces, respecto de los estudios en eda, “favorecer encuentros internacionales de grupos restringidos con vistas al estudio comparativo de la eda”. Dicha meta aún no se cumple en plenitud.

2. A la carencia de una teoría que permita la interpretación de estos fenómenos y la realización de estudios replicables, se añade el hecho de que las investigaciones en el campo de la educación de adultos se han dado, en pequeña o gran medida, desvinculadas de la planificación y financiamiento de los programas de educación de adultos. Sólo en los últimos años se ha manifestado una preocupación por la realización de diagnósticos previos a la implementación de programas y a la inclusión de la evaluación como componente de los mismos.

Tal como indica Lowe, quienes administran y organizan los programas han temido y temen una actividad que visualizan como teorías abstractas e investigaciones áridas que exigen demasiado tiempo. Todo ello ha traído como consecuencia que no existan registros y mediciones de las experiencias realizadas y, sobre todo, de la aplicación de metodologías renovadas en materia de programación y educación. Por otra parte, los programas no contemplan la formulación de hipótesis sobre su propio impacto, capaces de ser medidas experimentalmente, sea por un equipo *ad-hoc* o por los educadores que lo ejecutan. El registro acucioso de experiencias en este campo, la identificación, así como la evaluación de las metodologías utilizadas, son elementos que debieron contribuir a la clarificación conceptual y metodológica, a la vez que repercutir en la concepción y dirección de los programas aportando criterios que fundamenten la toma de decisiones respecto a la práctica de la educación de adultos. De hecho, esto no ha ocurrido con la frecuencia deseable.

3. A pesar de que los programas no han contemplado, en general, una línea evaluativa como parte constitutiva del mismo, la tendencia en la investigación en educación de adultos ha sido hacia la investigación aplicada más que hacia la investigación básica, factor que ha provocado un cierto desequilibrio entre una y otra.

La constatación de Ochoa y García Huidobro relativa al hecho de que la mayor parte de la investigación en educación de adultos está referida a la práctica educacional, se agrega a las conclusiones del Encuentro Latinoamericano sobre Investigación en Educación de Adultos y Teleducación, cuando señaló que, en general, los estudios en este campo se han dirigido, básicamente, a la solución de una determinada situación o problema y, esporádicamente, al conocimiento de un determinado objeto social. Esta tendencia se da en íntima vinculación con las finalidades que se postulan para este campo de actividad y con las prioridades que se fijan a través de políticas gubernamentales o de programas específicos implementados por agencias privadas o del sector no-gubernamental. Para las primeras, las prioridades se centran en lo que podría denominarse como investigación coyuntural. Para los segundos, la investigación se constituye como un mecanismo de respuesta a los problemas y necesidades que enfrentan los destinatarios de la acción, y a la intención expresa de una búsqueda conjunta de soluciones.

En estos esfuerzos, válidos toda vez que persiguen optimizar los resultados de la acción, se presta poca o escasa atención al análisis teórico y/o a los estudios de corte estructural que ubiquen el fenómeno de la educación en general y de la educación de adultos en particular, en una perspectiva macrosocial de interrelación con otros fenómenos que acaecen en las esferas económicas, políticas y sociales de los países que conforman la región. Ello, como es obvio, tiene relación con el tipo de temáticas cubiertas por la investigación y los enfoques metodológicos por ésta utilizados, factores a los que se hará referencia en el siguiente apartado.

B) Temáticas de estudio

1. Lo señalado en el punto anterior ha influido de manera importante en la determinación de las temáticas prioritarias de investigación y en los enfoques metodológicos utilizados en este campo de actividad. Sin embargo, es necesario añadir que, en alguna medida, la determinación de temáticas —y ello es particularmente válido para las actividades de investigación desarrolladas por organismos no-gubernamentales— se ha visto condicionada por la disponibilidad de recursos financieros y por las prioridades que establecen las fundaciones y organismos que otorgan recursos para la investigación, sin que los investigadores tengan la posibilidad de intervenir en posibles distorsiones en la determinación de problemas de estudio y/o formas de investigación favorecidas.

Una de las críticas que se puede hacer a los estudios existentes es la de su relativa incongruencia con las prioridades y lineamientos establecidos para el desarrollo de la educación de adultos en los países latinoamericanos. Para emitir tal juicio, no es posible dejar de lado el problema de los recursos disponibles para el desarrollo de esta actividad. Las investigaciones en educación de adultos quedan marcadas por la naturaleza y diversidad de los recursos de que disponen las instituciones o programas de educación, bajo las cuales se desarrollan, y/o las motivaciones y formación de los propios investigadores. Ello podría explicar el hecho de que muchos estudios sobre una población

adulta, con niveles escasos o sin escolaridad, se ubiquen bajo las denominaciones de educación no formal, e, incluso, de educación rural. Se señalaba con anterioridad que un porcentaje importante de las investigaciones referidas a educación de adultos (15.2%) se encuadraban bajo dicha denominación. Adicionalmente, cabe señalar que del total de estudios referidos al medio rural un 20.3% se relaciona también con problemas relativos a la educación de adultos (Ochoa y García Huidobro, 1979: 30-35).

Respecto del factor recursos, cabe indicar su influencia posible no sólo en explicar la determinación de temáticas prioritarias, sino también en explicar el énfasis en la investigación aplicada ya reseñado con anterioridad. A manera de ejemplo, cabe citar lo señalado al respecto por Ochoa y García Huidobro cuando indican que “en 1965 siete países latinoamericanos tenían un plan de capacitación de trabajadores y 8 países un plan de alfabetización. Ese año, el gasto en educación extraescolar, que incluye no sólo la educación de adultos, era en América Latina inferior al 3% del gasto en educación” (Ochoa y García Huidobro, 1979: 34).

2. Los grandes temas de investigación se han centrado en problemas relativos a la práctica pedagógica y, concretamente, en el esfuerzo por validar metodologías que respondan a la realidad, intereses y necesidades del educando adulto. Las áreas prioritarias, según antecedentes proporcionados por CREFAL, radican en la educación básica, con menor énfasis en alfabetización y otros cursos, entre los que se encuentra la capacitación bajo sus diversas formas. Lo mismo se constata en el estudio de Ochoa y García Huidobro, añadiendo a ello, como se indicara, que parte importante de los estudios se refieren a experiencias concretas proporcionando descripciones generales sin que existan estudios sobre problemas específicos. En esto coinciden las conclusiones del Encuentro Latinoamericano, y también aquel de Lowe que indica que los temas que han retenido el interés de los investigadores se centran en el aprendizaje entre adultos, métodos pedagógicos, administración y organización, y, añade, evaluación.

Respecto a este punto, cabe indicar que durante los últimos años ha aparecido una marcada tendencia hacia la realización de investigaciones evaluativas. Esto deriva, en parte, de la necesidad de contar con antecedentes confiables sobre la validez de algunas experiencias y, también en parte, como producto de la importancia atribuida a los procesos evaluativos por aquellas entidades que aportan recursos financieros. Dicha tendencia quedó clara en el Encuentro Latinoamericano de Investigación en Educación de Adultos y Teleducación, donde el mayor número de estudios presentados se inscribió en el campo de las investigaciones evaluativas y autoevaluativas en actividades de capacitación, difusión, sistemas teleducativos y/o programas con apoyo de medios. Un número reducido de trabajos se relacionaba con los aspectos psicológicos, sociales y culturales de la población destinataria.²

² Sylvia Schmelkes, en un ensayo reciente (1979), analiza el rol de la investigación en el desarrollo de los procesos de teleducación de adultos en América Latina, destacando la existencia de 3 000 referencias en este campo, de las cuales 81 se consideraron investigaciones empíricas y 21 estudios teóricos.

Adicionalmente, cabe señalar que las fundaciones y entidades financieras vienen, de un tiempo a esta parte, solicitando la inclusión del componente evaluación como parte integral de los proyectos o, en su defecto, aportan recursos para la realización de evaluaciones sobre el desarrollo y efectos de determinados programas. Dichas evaluaciones tienen la ventaja de registrar las experiencias en curso y aportar antecedentes empíricos sobre su evolución y resultados. A la vez, permiten la formulación de algunas hipótesis de carácter general, válidas para un conjunto de programas de igual naturaleza. Ahora bien, estas formulaciones tendrían un valor mayor si fueran producto del estudio de un conjunto de programas similares en la región, que operan bajo un mismo enfoque teórico-metodológico. El carácter local de los estudios permite que éstos sean aprovechados sólo en el país en el que se realizan, y aportan poco a la posible transferencia del aprendizaje referidos al desarrollo de proyectos en el campo de la eda. Sin pretender que sea la tarea más importante, pero sí una de las más urgentes, se hace necesaria la unificación de criterios para la evaluación de experiencias en este campo y, quizás, el diseño de un proyecto regional que permita, a través de evaluaciones formativas y sumativas, extraer lecciones de programas realizados y en curso en diversos países de América Latina.

3. Si bien es cierto que las prioridades temáticas varían de país en país y de centro de investigación en centro de investigación, en función de las políticas vigentes y acciones implementadas, puede decirse, sobre la base de la información disponible, que existe consenso y una tendencia generalizada a la priorización de temáticas que tengan relación no sólo con el adulto genérico, cronológico, sino con aquellos sectores marginados de la educación y la cultura en los diferentes países que conforman la región. La mayor parte de las investigaciones tienden a aportar información sobre los sectores sociales más postergados y, en particular, sobre aquellos grupos que no tuvieron acceso al sistema educativo o desertaron a temprana edad. En el intento por disminuir estas desigualdades o por responder a los avances que presentan los procesos de cambio social y económico, es importante señalar que los profesores de educación básica, incluyendo la alfabetización y formación técnico-ocupacional, han tenido preeminencia sobre los procesos de formación o capacitación social. En este mismo contexto, es necesario destacar la tendencia reciente, casi generalizada en América Latina, por implementar programas de teleeducación centrados en el uso de tecnologías que persiguen avanzar en la búsqueda de nuevos mecanismos para masificar las acciones educativas en este campo. La evaluación de dichos procesos, expresados en programas de enseñanza programada y semi-programada y el uso de medios masivos de comunicación, ha adquirido una importancia creciente, toda vez que si bien los programas de teleeducación y tecnología educativa representan un paso importante en la apertura y búsqueda de nuevas formas de educación de adultos, conlleva, también, la anulación de las formas colectivas de aprendizaje, un énfasis en el desarrollo individual y limitaciones que derivan de la propia utilización de los medios

C) Enfoques metodológicos

1. Es ya un denominador común el hecho de que la investigación, y en particular la investigación en educación, no puede hacer abstracción del contexto en que se desarrolla. La investigación en educación de adultos, como los programas en este campo, surgen y se desarrollan como resultado de las profundas desigualdades sociales y económicas y las marcadas diferencias que existen en el acceso a los beneficios mínimos de la sociedad para aquellos grupos ubicados en los tramos más bajos de la escala social. Una de las formas en que se expresan dichas desigualdades lo constituye el alto porcentaje de la población analfabeta y de aquella que tiene niveles mínimos de escolaridad, ubicándose, a la vez, en los tramos más bajos de la estructura ocupacional y social. La necesidad de cambios en las formas de organización social para incorporar este contingente humano a la vida económica y social, es uno de los objetivos que informa la práctica de la educación de adultos desde sus orígenes. Se alfabetiza y capacita para propiciar una mayor participación en la gestión del aparato productivo y en la vida política del país, disminuyendo, a la vez, las desigualdades vigentes. Educación y cambio social se interrelacionan, entonces, como mecanismos que viabilizan el logro de estos objetivos, surgiendo la investigación como un instrumento eficaz de conocimiento y transformación de la realidad. Como tal, procesos y estructuras pasan a constituirse en un objeto de investigación susceptible de conocimiento por parte de los actores involucrados en la acción que, por ende, ponen a prueba su propia práctica.

Son estas premisas, presentadas de manera muy general, las que han iluminado los intentos por descubrir fórmulas metodológicas que, junto con permitir un conocimiento de la realidad, aporten alternativas para la solución directa de los problemas a través de la acción que, sobre su propia realidad, ejerzan los sujetos involucrados en los programas. Bajo las denominaciones de investigación participativa, investigación-acción, investigación temática y, últimamente, observación militante, se constata el surgimiento de un cúmulo de ideas sobre la naturaleza de la educación de adultos y la investigación, que se contraponen a los postulados de la actividad científica y enfoques metodológicos tradicionales. La investigación participativa, entendida como un proceso de conocimiento y metodología de formación y transformación social, persigue establecer, no sólo en el campo de la educación de adultos, un estilo científico sustentado en la realidad cultural de los países latinoamericanos para proveer de información precisa no sólo a quienes deban tomar decisiones de política educativa, sino también a los actores del proceso educativo. Como postura metodológica, los postulados de la investigación-participativa y/o investigación-acción han sido ampliamente aceptados en América Latina. Lo corrobora la posición del conjunto de participantes en el Encuentro Latinoamericano de Investigación en Educación de Adultos, donde hubo consenso respecto de la necesidad de impulsar estas formas metodológicas en el campo de la investigación. J. P. Vielle, en México, postula esta forma de práctica investigativa como un mecanismo importante en lo que respecta a la planificación de acciones en el campo de la eda. Dicho concepto está siendo, también, paulatinamente asumido por los organismos internacionales.

2. A pesar de lo anterior, llama la atención el escaso número de investigaciones que, realizadas sobre la base de esta metodología, se hayan publicado y sirvan como material de estudio y trabajo para otros grupos involucrados en este tipo de actividad. De los estudios reseñados por Ochoa y García Huidobro son escasos los que utilizan este enfoque metodológico. Se trata, más bien, de estudios empíricos, descriptivos, que utilizan mecanismos simples de recolección y procesamiento de datos y que, por lo general, dan cuenta de experiencias en curso.

La Participatory Research Network, que agrupa a investigadores de diversos continentes empeñados en desarrollar este enfoque, y que cuenta con una red latinoamericana, ha difundido muchos de sus principios y etapas, pero son escasos aún los estudios acabados que aporten antecedentes sobre los pro y los contra de la utilización de la investigación como método de acción. Quienes mayores contribuciones han hecho al respecto son grupos de investigación colombianos encabezados por O. Fals Borda, últimamente OIT a través del Participatory Research Network on Basic Needs & Rural Poor y, en los años anteriores (básicamente en la década de los sesenta), las experiencias llevadas a cabo en Perú y Chile, sobre las cuales existe una abundante literatura (Fiori Ferreyra, 1969, Ferreyra *et al*, 1969, Freire, 1968; Bosco Pinto, 1977)

D) Comunicación y difusión de los resultados de la investigación

1. Respecto al punto comunicación y difusión, es ya opinión generalizada que la comunicación de los investigadores entre sí y de éstos con los planificadores y administradores de programas no ha sido todo lo fluida que debiera ser. Lo mismo ocurre respecto de los sujetos de la acción educativa. En esta situación podría encontrarse la razón de la esterilidad de la investigación y desconocimiento de los resultados de diversos estudios que podrían iluminar la práctica de la educación de adultos.

Los diversos encuentros de especialistas en eda han coincidido en señalar la carencia de redes de comunicación que permitan una mejor utilización de la información disponible y generen un contacto más estrecho entre quienes se desempeñan en el campo de la educación de adultos. En América Latina este problema es agudo y, a pesar de los esfuerzos realizados, aún no se encuentra una solución al mismo. En los intentos por superar las brechas en la comunicación cabe mencionar la publicación de revistas especializadas y la acción de los organismos internacionales en la tarea de apoyar la elaboración de bibliografías especializadas y la realización de encuentros sobre el tema.

Entre las revistas patrocinadas por organismos internacionales cabe mencionar la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* publicada por OEA, en convenio bilateral, por efectos del Proyecto Multinacional de Educación Integrada de Adultos, Alberto Masferrer, que difunde también estudios monográficos con resultados de experiencias en este campo. El Consejo Internacional

de Educación de Adultos (ICAE), a través del Programa Latino-Americano de Eda, edita el *Boletín Panorama*, básicamente dirigido a educadores de adultos que se desempeñan en este terreno. Adicionalmente, edita la serie *Trabajos Educativos*, con la intención de difundir resultados de investigaciones y constituirse en canal de expresión de los profesionales que se desempeñan en este campo.

En el área bibliográfica, ICAE publicó un completo directorio de instituciones y personas que trabajan en educación de adultos en la región. En este mismo campo, UNESCO patrocinó la realización de una bibliografía anotada sobre educación de adultos en América Latina, preparada por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Organismos regionales como CREA en Venezuela, CREFAL en México y CINTERFOR en Uruguay editan boletines y monografías sobre temas específicos relacionados con sus respectivas áreas de especialidad. En Chile, el Centro Latinoamericano de Educación de Adultos y Secretariado de Comunicación Social (CLEA/SEDECOS) ha publicado dos bibliografías sobre educación de adultos y teleeducación, y edita un boletín que difunde resultados de estudios concluidos y/o en curso, además de reseñas analíticas sobre los mismos. A ello cabe agregar la publicación de resúmenes analíticos en los diversos países latinoamericanos y, últimamente, la creación de la denominada Red Latinoamericana de Documentación en Educación (REDUC), que opera, básicamente, a través y con el concurso de la Red Latinoamericana de Centros de Investigación en Educación.³

Ahora bien, a pesar de los esfuerzos reseñados por superar el aislamiento y mejorar la difusión, se continúa insistiendo sobre el hecho de que hay demasiadas investigaciones que se archivan o cuyos resultados son demasiado tardíos para ser utilizables... La mala difusión de las investigaciones es una limitante [a la que hay que agregar] el aislamiento de los investigadores en eda, las dificultades para la confrontación crítica de muchas y diversas experiencias investigativas que hacen a menudo reinventar la rueda, duplicar esfuerzos y, lo que es más serio, impiden visualizar hacia dónde y cómo nos aventuramos.

III. PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS Y ALGUNOS LINEAMIENTOS GENERALES DE POLÍTICA

Ubicados en la perspectiva de pensar prioridades de investigación en eda para América Latina, cabe señalar la necesidad de superar las deficiencias que, hasta ahora, ha presentado esta actividad, y rescatar lo positivo que resta de diez o más

³ La Red Latinoamericana de Centros de Investigación en Educación está integrada por centros especializados ubicados en diversos países de la región (Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Chile, México, Paraguay, Uruguay). Éstos han desarrollado un conjunto importante de estudios en educación de adultos pero sin que el área haya acumulado aún el volumen suficiente de trabajos como para permitir la constitución de una comisión especializada en este campo.

años de aprendizaje al respecto. La década de los sesenta constituyó un periodo de significativas transformaciones y, si bien algunos intentos de reforma se constituyeron como experiencias exitosas, otros se vieron frustrados en su desarrollo. En todo caso, las necesidades siguen vigentes y en este contexto es necesario ubicar el lugar que debe ocupar la investigación en esta y los aspectos que es preciso reconocer como prioritarios.

A) Respetto del estilo científico

Respetto de la práctica investigativa se hace necesaria la elaboración de un estilo científico renovado para abordar los fenómenos derivados de la implementación de programas en el campo de la educación. En este sentido, es prioritario que la investigación en educación relacione este proceso educativo con otros que ocurren en la realidad de las sociedades latinoamericanas, y que de una u otra forma lo determinan. La explicación del marco valorativo utilizado para explicar la interrelación entre fenómenos educativos y fenómenos socioeconómicos debieran conformar, paulatinamente, un cuerpo teórico que permita interpretar los procesos de educación a la luz de lo que han sido y son los estilos de desarrollo económico, social, cultural y político en las sociedades latinoamericanas, y postular alternativas de acción que contribuyan a superar las deficiencias y vacíos detectados.

En este contexto, debiera buscarse el justo equilibrio entre investigación teórica e investigación aplicada, entendiendo que esta última, al decir de Petty, "no carece de principios teóricos, ya que se entronca en la teoría y procura desarrollarla o hacerla avanzar con aportes empíricos" (Petty, 1979). El tipo de investigación prioritaria para América Latina debiera ser, entonces, aquella que, relacionando teoría y práctica, persigue repercutir en la concepción y dirección de los programas que se dan en el ámbito de la educación de adultos. En el caso de la investigación existente, no se trata de reorientar las acciones en una nueva dirección, sino ubicarla en la línea de seguimientos y evaluación, velando, al mismo tiempo, por la formulación de hipótesis de trabajo y la explicación científica de los fenómenos observados.

Lo anterior podría parecer, a primera vista, contradictorio con aquellos postulados que sostienen la necesidad de incorporar investigación y acción como momentos de un mismo proceso. Es evidente, sobre la base de la experiencia acumulada, que la investigación participativa es y debiera considerarse prioritaria para América Latina. La participación de los actores en la generación de conocimientos sobre su propia realidad no sólo conlleva un carácter educativo que difícilmente se logra con la implementación de metodologías tradicionales. Sin embargo, la validez de estos trabajos colectivos hace necesaria también la búsqueda de un equilibrio entre lo tradicional y lo participativo, entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Ciertos fenómenos estructurales no pueden explicarse, a menos que se haga uso de técnicas estadísticas de recolección y sistematización de la información, del mismo modo en que fenómenos psicosociales no se explican del todo mediante el uso de técnicas cuantitativas. La información estadística bien elaborada y confiable constituye un elemento central en sociedades como las latinoamericanas, donde los datos empíricos que se suelen manejar son escasos y poco confiables. Ellos, a la vez, constituyen un material de gran riqueza cuando se trata de la participación de los actores en la gestión de los procesos de desarrollo y en la transformación de la propia realidad.

B) Respeto de las temáticas prioritarias

Es difícil priorizar temáticas de investigación, toda vez que éstas están en relación directa con las políticas educativas diseñadas en cada país, o por las prioridades que se hayan fijado los centros de investigación. Lo que sí aparece como claro, sobre la base de las temáticas priorizadas hasta ahora, es que en sociedades como las latinoamericanas deberían propiciarse aquellos estudios que, buscando respuesta a temas específicos, abran perspectivas y generen nuevos problemas de estudio. La educación de adultos constituye aún un campo abierto a la generación de lo que algunos investigadores denominan “masa crítica” de conocimientos. La clarificación conceptual del tema, su estructura y funciones y los problemas teóricos y metodológicos que genera su implementación, son aspectos abiertos a la imaginación y creatividad de los investigadores, pudiendo generar un cuerpo con características propias capaz de iluminar otras prácticas y concepciones.

En esta perspectiva, si se piensa en la realidad de la investigación en eda, reseñada someramente en puntos anteriores, no cabe duda que sería necesario, como punto de partida, disponer de dos tipos de estudios para estar en situación de establecer un marco de referencia común y comparaciones sobre bases sólidas. En primer lugar, se hace necesario un diagnóstico, descriptivo y analítico, que dé cuenta de las características y funciones de la eda en el número de países de la región. En segundo lugar, y como ya indicara Lowe, se hace necesaria la identificación de aquellos procesos o actividades que tengan una dimensión controlable y constituyan el objeto de la obtención de antecedentes dignos de confianza, a fin de aportar conocimientos sobre sus manifestaciones en el mayor número posible de países (Lowe, 1978: 237). Esto a través de redes de trabajo estructuradas en torno a un área o problema particular entre los que podrían mencionarse la evaluación de políticas educativas en el campo de la eda, metodologías de investigación, formación de educadores, etcétera.

En un mismo plano de importancia, se hace necesario el seguimiento y evaluación de las experiencias existentes, combinando diversos métodos y técnicas, a fin de verificar tanto su validez y lógica interna como el grado de replicabilidad y/o transferencia de un contexto cultural a otro. Ello, intentando formular un conjunto de hipótesis que vayan más allá de la simple información útil, responder al por qué de las acciones y dejar atrás el método descriptivo para adentrarse en un trabajo metodológico renovado y adecuado a la realidad de los países latinoamericanos. Con ello puede darse cumplimiento a dos objetivos. En primer lugar, dar respuesta a importantes y urgentes requerimientos en materia educacional de sectores sociales postergados, con el propósito de colaborar en la resolución de problemas vitalmente apremiantes, lo que abre un amplio espectro de posibilidades ligadas al desarrollo comunitario, a la capacitación laboral y sindical, a la resolución de problemas nutricionales, entre otros. En segundo lugar, continuar la búsqueda de opciones educacionales alternativas, explorando nuevas técnicas pedagógicas, usos diversos de los recursos disponibles y promoviendo diferentes mecanismos de participación social. Ello podría contribuir a la generalización de las experiencias en políticas educacionales de mayor envergadura, cumpliendo con las exigencias de evaluación que aseguran las posibilidades de replicabilidad.

En otro grupo de prioridades no pueden dejarse de lado aquellos proyectos de investigación orientados hacia la elaboración de criterios que sirvan para la formulación de alternativas o corrección de políticas educativas en el campo de la eda. Ellos deben descansar en los avances registrados hasta ahora, y en un necesario proceso de reflexión.

Los organismos nacionales e internacionales apoyan programas de investigación y formación docente al interior de las universidades, los que pueden jugar un papel significativo en la tarea de conformar un cuerpo de conocimientos verificados que, a la vez, sirva de fundamento a la docencia. Dentro del mismo marco pueden inscribirse las memorias o tesis de estudiantes de pre y posgrado. Ello constituiría una fórmula para lograr que el futuro educador de adultos adquiera, a lo largo de su formación, las nociones básicas de la investigación y su importancia en los procesos de desarrollo. A esta tarea pueden colaborar los organismos no gubernamentales o centros de investigación educacional que operan al margen de las universidades, dando respuesta a las demandas que sobre ellos impone el desarrollo de programas. Dichos centros pueden, incluso, llegar a constituir una entidad interrelacionada que agrupe investigadores para la realización de proyectos que den respuesta a un conjunto de necesidades nacionales de investigación, y tomar medidas para una difusión rápida y masiva sobre las informaciones relativas a los resultados de los estudios existentes y en curso.

C) Un intento de coordinación regional

Lo anterior es válido también para la realización de proyectos de envergadura regional. Como ya se indicara, se está propiciando cada vez más la formación de redes de investigadores nucleados en torno a un problema o núcleo temático común. El desarrollo de la investigación en eda y la complejización de los problemas ha conducido a un momento en que podría contemplarse la constitución de una o más redes de investigación en educación de adultos que integre a un conjunto de investigadores de diversos países de la región en torno al diseño y desarrollo de un proyecto latinoamericano capaz de responder a las interrogantes que se vienen planteando en este campo de actividad.

Sería papel de dicha red desarrollar un enfoque homogéneo desde el cual fijar una posición general sobre la función de la educación de adultos y sus requerimientos específicos, asegurando la realización de un conjunto de investigaciones inscritas en un marco analítico concordante y comparativo. Dicha red podría operar, a la vez, como instancia de información y coordinación de un conjunto de iniciativas, propiciando la discusión y análisis entre los investigadores miembros y otros especialistas en áreas coincidentes o afines. Ello, como es obvio, requeriría una infraestructura y financiamiento adecuados para permitir su operación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**CEE**

1972 "Investigación educativa y valores sociales", Editorial *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. II, núm. 4, México.

CREFAL

1978 "Inventario de la investigación de adultos en América Latina, Versión preliminar", México, mimeo.

Encuentro Latinoamericano de Investigación en Educación de Adultos y Teleducación.

1979 "Informe final", Santiago.

Ferreira, M. E. y J. Fiori.

1969 "Investigación de la temática cultural del asentamiento. El recurso", ICIRA, mimeo.

Ferreira, M. E. *et al.*

1969 "Hacia un método de programación campesina", ICIRA, mimeo.

Freire Paulo

1972 *Sobre la acción cultural*, Santiago, ICIRA.

García Huidobro, J. E. y J. Ochoa

1978 "Tendencias de la investigación en educación en América Latina", Documento de trabajo 1-78, CIDE, mimeo.

Lowe, John

1978 *La educación de adultos. Perspectivas mundiales*, Salamanca-París, UNESCO/Sígueme.

Petty, M.

1979 "Prioridades de investigación educativa", en *Perspectivas de la educación en América Latina*, México, CEE.

PIIE

1978 *Bibliografía anotada sobre educación de adultos*, Santiago, UNESCO-OREALC.

Schifelbein, E.

Educational Net works in Latin America.

Schifelbein, E.

1973 "Investigación educativa en Chile en la década del 60", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. III, núm. 4. México.

Schmelkes, S.

1979 "Contribución de la investigación al desarrollo de los procesos de teleeducación de adultos en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 3, México.

