

La sistematización de proyectos de educación no formal en América Latina

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XII, núm. 3, 1982, pp. 85-96]

*Martha del Río Grimm
Milagros Fernández
Pablo Latapí
Florinda Riquer
CEESTEM, México*

I. INTRODUCCIÓN

La sistematización de los proyectos de educación no formal en América Latina es cada vez más necesaria tanto para iniciar una elaboración teórica sobre este tipo de educación como para formular una política directiva.

En los últimos 10 años ha predominado la tendencia a analizar los proyectos como experiencias aisladas, pero recientemente han surgido algunos intentos para sistematizarlos, con la intención de comprender la educación no formal latinoamericana en su conjunto.

Los trabajos que se incluyen aquí fueron presentados en el seminario sobre "La teoría y práctica de la educación popular", llevado a cabo en Punta de Tralca, Chile, del 29 de marzo al 3 de abril del año en curso, y se seleccionaron debido a que son representativos de este intento.

El documento del Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer

Mundo (CEESTEM) funda su análisis en el contacto directo de los investigadores con los proyectos de campo. Los de García Huidobro y Gajardo se basan en los documentos elaborados para los propios proyectos.

En este trabajo se resumen consecutivamente las tres investigaciones antes mencionadas, atendiendo únicamente a los aspectos metodológicos y las conclusiones de cada una. Además, se presentan algunas reflexiones generales.

II. TRES EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL EN AMÉRICA LATINA

A) La educación no formal en México (CEESTEM)

Las insuficiencias e incoherencias de las acciones de educación no formal en el plano de la acción concreta de campo y en su fundamentación teórica, llevaron al CEESTEM a desarrollar un proyecto de

investigación restringido a la educación rural. Su finalidad general es aportar "conocimientos teóricos y prácticos e impulsar acciones y decisiones que sean útiles para consolidar aquellos proyectos de acción y de investigación en materia de educación no-formal de adultos, que tiendan a impulsar un cambio en los procesos de desarrollo rural, de manera que los actores y beneficiarios principales sean los habitantes del medio rural" (CEESTEM, pág. 15).

Los objetivos generales son:

- Sistematizar y tipificar las concepciones sobre el cambio social sustentadas por los proyectos, así como las metodologías básicas que subyacen en ellos.
- Analizar las condiciones que favorecen u obstaculizan su viabilidad y eficacia, identificando los principales aciertos y errores.
- Contribuir a satisfacer las principales necesidades de desarrollo metodológico de los proyectos que buscan promover un cambio social integral.
- Contribuir al análisis de la importancia y perspectiva del fenómeno de la educación no formal en los países en vías de desarrollo.

1. Metodología

El estudio fue buscando su metodología por aproximaciones sucesivas para analizar adecuadamente los proyectos de campo. Aquí nos limitaremos a exponer la metodología definitiva que se logró a través de este proceso. Consta de cuatro etapas:

1. Recopilación de información sobre una muestra de proyectos de campo.
2. Clasificación de estos proyectos.
3. Afinación metodológica.
4. Informe y difusión de resultados.

1. La primera etapa se dirigió a recopilar experiencias significativas de educación no-formal de adultos en el medio rural mexicano. Como primer paso se identificó un centenar de proyectos e instituciones que trabajan en proyectos de este tipo. Se realizaron entrevistas con los directores de los proyectos y se elaboraron fichas con la información fundamental.

A partir de esto se seleccionó una muestra de 26 proyectos, procurando incluir la mayor gama posible de metodologías y orientaciones. Algunos de los criterios utilizados para garantizar la cobertura fueron: metodología empleada, población a la cual se dirige el proyecto, institución promotora, problemática a la que se enfrenta, carácter público o privado, etc. Otros criterios utilizados en la selección fueron la seriedad de la institución, grado de maduración y fecha de terminación. Se realizó un seminario con los representantes de las instituciones, el grupo de investigación y algunos asesores. El objetivo principal era recopilar información sobre la concepción del cambio social sustentada por cada proyecto, para clasificarlos de acuerdo con marcos teóricos sociales. Sin embargo, se advirtió un rechazo a este propósito por parte de los proyectos de campo. El argumento principal fue que este tipo de clasificación impedía captar la dinámica real de cada proyecto. Esto tuvo una gran influencia en la metodología prevista para el análisis. Se vio la necesidad de elaborar un esquema de análisis que permitiera captar la dinámica concreta de cada proyecto y, en particular, las diferencias entre el aspecto discursivo y la práctica.

2. La clasificación de los proyectos se realizó en dos direcciones: por un lado, de acuerdo con la concepción del cambio social sustentada y, por

otro, de acuerdo con la metodología. Se elaboró un esquema de clasificación que consideraba las siguientes categorías:

- identificación de las actividades que cada proyecto concebía como necesarias para coadyuvar al cambio social;
- visión de la estructura social sustentada por cada proyecto;
- peso y papel del factor educativo como promotor del cambio;
- concepción de procesos y estrategias para el cambio, y
- consideración de los objetivos concretados en metas.

Este esquema permitió una primera agrupación de los proyectos en "familias" de acuerdo con su concepción del cambio social.

Para captar la metodología, se inició la elaboración del esquema formal del análisis (EFA). Se elaboraron guías de entrevista y observación que permitirían recabar la información requerida por el esquema. Una vez completado este instrumental, se realizó una prueba piloto en un proyecto de la muestra. Revisada la herramienta con base en la experiencia piloto, se aplicó nuevamente a ocho proyectos.

Así empezaron a surgir los modelos metodológicos fundamentales, o sea, la agrupación o clasificación de los proyectos de acuerdo con su metodología. El criterio fundamental que guía la construcción de los modelos es el análisis de los procesos sobre los cuales pretende incidir cada proyecto: el educativo, el económico, el organizativo-político, el cultural, etc. En cada modelo metodológico existe un proceso-eje, o predominante, en torno al cual se articulan otros procesos.

3. La tercera etapa buscaba la afinación metodológica del esquema

formal de análisis, cuya aplicación implicó el refinamiento de las guías de entrevista y observación.

Dentro de esta etapa se visitaron nuevamente los diversos proyectos y se aplicaron las guías de entrevista y observación. Durante el trabajo de campo se diseñaron dos nuevos instrumentos para completar el esquema formal de análisis: un registro de las congruencias e incongruencias y un cuadro para registrar los obstáculos, facilitadores, aciertos y errores (OFAES) que se encontraban en la aplicación de la metodología de cada proyecto.

4. La cuarta etapa consistió en la elaboración del informe final y difusión de resultados.

- a) El esquema formal de análisis

Tiene tres finalidades:

- captar la metodología de cada proyecto;
- clasificar los proyectos de la muestra según su metodología; y
- propiciar la autoevaluación de los proyectos.

Consta de siete categorías: i) ideología teorizante; ii) estrategia ideológica; iii) estrategia efectiva; iv) ideología práctica (estas cuatro buscan captar la metodología del proyecto); v) contexto institucional; vi) naturaleza del proyecto; vii) contexto local-nacional (las tres últimas constituyen categorías internas y externas que influyen en la dinámica del proyecto y que permiten explicar las congruencias e incongruencias que se advierten entre el discurso y la práctica, así como los OFAES).

- i) Ideología teorizante

Es la ideología que sustenta el proyecto en cuanto a su concepción del cambio

social. Refleja una concepción teórica o pre-teórica de la sociedad y su funcionamiento. Los elementos fundamentales que la constituyen son: visión de la sociedad actual, visión de la sociedad deseable y concepción del cambio social.

ii) Estrategia ideológica

Es el plan elaborado de los obstáculos que se deben vencer para lograr un determinado objetivo. Constituye una estrategia ideal y se sitúa también en el plano discursivo. En esta categoría se consideran los objetivos generales y específicos del proyecto, así como los principios tácticos encaminados a superar los obstáculos; los procesos sociales sobre los que es necesario incidir; las fuerzas internas y externas que obstaculizan el logro de los objetivos; la organización del proyecto, las actividades educativas propuestas, etc. Esta categoría constituye el componente central de la metodología.

iii) Estrategia efectiva

Deriva de la observación de las actividades realizadas por el proyecto. Por medio de ella se captarán las congruencias e incongruencias existentes entre el plano de lo proclamado y el de la práctica real.

iv) Ideología práctica

Es la ideología que subyace a las prácticas que lleva a cabo cada proyecto. Los elementos que la constituyen son: modelo social deseable, hombre ideal que se busca formar, concepción de cambio social y papel asignado a los campesinos en el modelo social ideal.

v) Contexto institucional

Se refiere a la historia del proyecto, su financiamiento, institucionalización y relaciones entre programa y proyecto cuando exista una instancia que mar-

que lineamientos generales para varios proyectos.

vi) Naturaleza del proyecto

- Naturaleza del proyecto. Comprende el conjunto de características que se refiere a la forma en que se estructuran las diferentes instancias organizativas del proyecto.
- Características del equipo promotor. Establece cómo se dan las relaciones entre los miembros del equipo y las características personales de los promotores (su cosmovisión y sus características culturales).
- Características de los usuarios. Su cosmovisión, su percepción del proyecto y la manera en que se establecen las relaciones dentro de la comunidad.

vii) Contexto local-nacional

Comprende aquellas características que presenta la comunidad en la que se ubica el proyecto y que, siendo externas al proyecto mismo, influyen en él determinantemente.

b) Familias

Dado que una característica distintiva de los proyectos analizados es que se proponen transformar la realidad poniendo énfasis en aspectos sociales, es interesante clasificarlos por "familias" de acuerdo con la concepción del cambio social que sustentan.

Los objetivos de esta clasificación en familias son:

- identificar las diferentes posiciones que sostienen los proyectos ante el cambio social;
- clasificar los proyectos de acuerdo con dichas posiciones, y
- comprender la intencionalidad de los proyectos para ubicar los apoyos metodológicos requeridos.

Para la integración de las familias, únicamente se tomó en cuenta la información contenida en la ideología teorizante (visión de la sociedad actual y concepción del cambio social), lo que produjo una división en tres familias diferentes:

Familia A. La concepción del cambio social halla su foco en el mejoramiento de las condiciones de vida de las grandes mayorías, poniendo énfasis en la capacitación para el aumento de la productividad.

Familia B. El cambio social se concibe como el mejoramiento del sistema social para elevar las condiciones de vida de las grandes mayorías; se acentúa también la capacitación para el aumento de la productividad, pero se propicia, por otra parte, el conocimiento de la realidad social por parte de los campesinos; se destaca la organización como un mecanismo indispensable para que participen en la sociedad global y se insiste en la importancia de que se respeten las leyes.

• *Familia C.* Esta concepción del cambio social contempla la necesidad de una transformación de las estructuras sociales existentes, con el fin de eliminar las condiciones de explotación y dependencia en que se encuentra la mayoría de la población rural. Se intenta establecer un sistema social diferente a partir de la creación de organizaciones regionales con incidencia política.

c) *Modelos metodológicos fundamentales (MMF)*

Se define como MMF la representación esquemática de los aspectos esenciales del “deber ser” de un conjunto de proyectos, que se reflejan en la dinámica de su estrategia proclamada.

Un modelo metodológico agrupa los elementos fundamentales de las estrategias proclamadas de varios proyectos. Estas semejanzas se refieren a los procesos que deben instrumentarse, a su vincu-

lación y al impacto que pretenden lograr de acuerdo con su ideología teorizante.

Los MMF pretenden ser explicativos y normativos. En cuanto explicativos, permiten interpretar las congruencias e incongruencias lógicas e ideológicas, tanto en el interior de las acciones de cada proyecto como entre el proyecto y la realidad social en que opera. A partir de la detección de dichas congruencias e incongruencias podrán aventurarse hipótesis explicativas, con el fin de prestar los apoyos metodológicos adecuados.

En cuanto normativos, los MMF establecen un deber ser con respecto al comportamiento del proyecto; pretenden guiar las acciones de los proyectos que se inscriben en él.

El criterio principal para construir un modelo metodológico lo constituyen los procesos que deben instrumentar los proyectos, así como la articulación entre dichos procesos, ya que ellos son los que dan sentido y coherencia a las acciones. Los demás elementos de la metodología quedan determinados por la vinculación de los procesos.

Sus objetivos son:

- contribuir a explicar y a caracterizar mejor la “dinámica” de los proyectos y también a sistematizarlos con base en su estrategia proclamada;
- facilitar el análisis posterior de los OFAES y de las congruencias e incongruencias, de acuerdo con el modelo al que pertenecen;
- orientar los apoyos que requieren para consolidar su metodología.

Resultaron los siete modelos metodológicos siguientes, con sus respectivas finalidades.

Modelo metodológico I. El mejoramiento de las condiciones de vida de los campesinos, bajo el supuesto de que la modernización de las prácticas productivas propicia un aumento en la producción.

Modelo metodológico II. Incidir sobre la modernización de las prácticas productivas, principalmente a través de la organización de los productores.

Modelo metodológico III. Buscar la promoción y organización comunitarias, para introducir servicios relacionados con la salud y la infraestructura sanitaria necesaria.

Modelo metodológico IV. Mejorar las condiciones de vida de los habitantes de una comunidad a través de la promoción integral de la persona y su participación en actividades ligadas al desarrollo de la comunidad campesina.

Modelo metodológico V. Incidir en las actividades productivas principalmente las artesanales, mediante apoyos diversos a comunidades indígenas para que mejoren sus condiciones de vida. También propone la capacitación para la defensa de los derechos y la cultura indígena.

Modelo metodológico VI. Promover el cambio de la estructura social actual, a nivel micro y regional a corto plazo, y a nivel global a largo plazo.

Modelo metodológico VII. Generar el cambio de la estructura social actual, a semejanza del modelo anterior, y crear un nuevo estilo de vida que surja a partir de una síntesis cultural urbano-indígena.

d) *Congruencias, incongruencias e hipótesis*

Se contrastaron los procesos que constituyen cada uno de los MMF con la estrategia efectiva de cada uno de los proyectos que pertenecen a él, con el fin de detectar si existe o no correspondencia —congruencia o incongruencia— entre los procesos proclamados con los que se están aplicando. El análisis permite explicar la dinámica del proyecto mediante hipótesis, recurriendo a aquellos elementos que parecen estar causando la congruencia o la incongruencia.

e) *Obstáculos, facilitadores, aciertos y errores*

Para captar la metodología de los proyectos se analizan los obstáculos, facilitadores, aciertos y errores (OFAES) que se encuentran en su operación diaria. La información proviene de los promotores. Los obstáculos y facilitadores son elementos externos al promotor y, generalmente, no dependen de él. Los aciertos y errores son debidos a la acción u omisión del promotor. Este análisis contribuye a identificar los apoyos metodológicos requeridos.

2. Conclusiones

- a) Esta investigación logra captar la dinámica de los procesos de educación no formal, fundamenta explicaciones sobre ella, clasifica los proyectos según su metodología y hace algunas aportaciones a la elaboración teórica de la educación no formal.
- b) El esquema formal de análisis, que es uno de los principales resultados de esta investigación, plantea un acercamiento global a los procesos de educación no formal. Con éste no se pretende únicamente describir la metodología de los proyectos investigados, sino explicar hipotéticamente las distancias entre el discurso y la práctica, lo cual es de gran importancia.
- c) Las familias de proyectos se originan a partir de una crítica al intento de ubicar cada proyecto en un enfoque teórico-social. De esta crítica surgió la necesidad de investigar los aspectos ideológicos o preteóricos en vez de las teorías sociales subyacentes. La importancia de las familias radica en que representan un intento por sistematizar la posición preteórica de los proyectos de educación no formal, principalmente con relación

al cambio social. La sistematización resultante puede contribuir al conocimiento del panorama de la educación no formal en México y, quizá más adelante, en América Latina.

- d) Los modelos metodológicos tienen la importancia de contribuir a sistematizar las estrategias de los proyectos investigados. Es importante en la construcción de los modelos el énfasis puesto en los procesos y en su vinculación. Esto permite contrastarlos con una base objetiva. También ayuda a resaltar los distintos conceptos de lo educativo y las diferentes maneras de ubicarlo en el conjunto de actividades de cada proyecto. Este análisis es más relevante que el intento de clasificar los proyectos en el continuo de educación formal no formal.
- e) Las incongruencias tienen diversas explicaciones. Sin embargo, es posible formular hipótesis con base en los elementos que contiene el EFA. Las hipótesis planteadas como primer intento explicativo de las incongruencias pueden orientar nuevos trabajos de investigación.
- f) La sistematización de los OFAES podrá ser útil para los equipos promotores y sus directivos. Con este análisis y las hipótesis explicativas, se fundamentan las necesidades del desarrollo metodológico. Esto puede ser útil para la práctica y para futuros trabajos de investigación.

B) La relación educativa en proyectos de educación popular. J. E. García Huidobro

1. Metodología

En términos generales, la pretensión de este trabajo es profundizar en el conocimiento de las teorías u orientaciones

educativas presentes en los proyectos de educación popular que se realizan en América Latina. En particular, se intenta conocer las diversas formas de conceptualizar la relación educativa en este tipo de proyectos.

Se usa el término *relación educativa*, pero no *educación*, por considerar la situación que ocupan los sectores populares en las relaciones sociales y que dan lugar a problemas específicos: relación de la educación con la estructura social, con los procesos de comunicación y del sujeto con el mundo.

Con la expresión *proyectos de educación popular* se define un campo de acción para adultos, cuya finalidad está en la línea del cambio social. No se trata de proyectos estrictamente educativos; pueden ser productivos, de desarrollo de la comunidad, etcétera.

La selección de las 15 investigaciones no pretende ser representativa; se busca un cierto nivel de variedad con relación a países de origen y zonas atendidas. Éstos son analizados desde tres puntos de vista: como respuestas a determinadas situaciones históricas, como espacios de participación popular y en cuanto a los recursos humanos, materiales y técnicos que utilizan para lograr la participación.

a) Ubicación social de los proyectos

Se crea una taxonomía basada, por un lado, en los *estilos educativos* definidos por Germán Rama, y en los órdenes educacionales de J. J. Brunner; por otro, en una definición del *sector popular*.

Germán Rama analiza la educación en el marco de la estructura social y propone cinco estilos de desarrollo educativo: tradicional, modernización social, participación cultural, tecnocrático y congelación política. Cada estilo se define por una función social relevante en torno

a la cual se organizan y establecen los fines del sistema educativo.

J. J. Brunner, por su parte, elabora cuatro órdenes educacionales a partir de la combinación de dos ejes presentes en todo sistema educativo: el pedagógico, que se refiere a la transmisión cultural predominante; y el integrador, que busca "la integración moral o instrumental".

García Huidoro define el sector popular partiendo de que existen dos sectores en la economía: el formal y el informal. El primero está básicamente representado por la industria urbana, y el sector popular ligado a él es la clase obrera. El segundo se refiere a un conjunto de actividades diversas que se caracteriza por su baja productividad y el uso intensivo de mano de obra de baja calificación. A este sector corresponden los grupos populares que han sido identificados como marginales o de extrema pobreza.

Con los elementos apuntados se crean cuatro categorías:

1. **Modernización social.** En ella se inscriben los proyectos que responden a un sistema político basado en alianzas y acuerdos entre los distintos sectores; a un sistema económico con crecimiento moderado; a una función educativa basada en procesos de expansión y transmisión de valores que reflejan la pluralidad social; y a un orden educacional expresivo.
 2. **Congelación política.** En ella se inscriben los proyectos que responden a un sistema político que favorece a las clases altas, las cuales se apoyan en la clase media y en los militares; a un sistema económico basado en la reducción de los niveles de ingreso; a una función educativa centrada en la imposición de la autoridad y en los valores de la clase dominante, así como en la desmovilización popular, y a un orden educacional *disciplinario*.
 3. **Sector obrero.** Se inscriben los proyectos que atienden al sector formal de la economía.
 4. **Sector subproletario.** Se inscriben los proyectos que atienden al sector informal de la economía.
- Los 15 proyectos se ubican en los cruces de las cuatro categorías.
- b) *Participación en los proyectos de educación popular*
- Se distinguen cinco orientaciones o estrategias educativas que derivan de los proyectos, dependiendo del grado de participación que éstos promueven.
- Las 5 orientaciones son:
5. **Estrategia de dinamización cultural.** Apoya una vía propia de creación y transformación de conocimientos; revalora la cultura de la población indígena; desarrolla sus propias formas de organización.
 6. **Estrategia de capacitación para el trabajo y valoración de la cultura popular.** Por una parte busca que el proceso educativo una la capacitación laboral con el análisis de las condiciones estructurales que lo determinan; por otra, que se genere un proceso de toma de conciencia y politización que implica la recuperación de la historia y la cultura de los sectores populares.
 7. **Estrategia de participación comunitaria.** Parte de la realidad de los participantes de que la educación está estrechamente ligada a la acción; valora la cultura popular, tiende a una relación pedagógica horizontal y busca la organización de la base.
 8. **Estrategia de apoyo a la potencialidad auto-educativa.** Presume que existe una potencialidad autoedu-

cativa de los sectores populares. A través de la investigación-acción conoce y activa esa potencialidad.

9. **Estrategia de organización y poder popular.** Insiste en que la educación popular es prioritariamente una tarea política antes que pedagógica. Se inscribe en la lucha por una sociedad alternativa y contribuye a la organización popular.

c) *Medios para lograr la participación*

Se estudian los medios que cada proyecto utiliza para romper la dualidad entre educador-educando. Se utilizan siete categorías: monitores/promotores, materiales didácticos, radio, cursos, grupos de reflexión-acción, actividades productivas de servicio y festivales.

2. Conclusiones

Este trabajo presenta un conjunto de conclusiones que son el resultado del análisis de la muestra de proyectos considerada. Éstas son descriptivas y particulares, por ejemplo:

- El mayor número de proyectos se concentran en el estilo de modernización social, sector subproletaria y área rural.
- Hay una ausencia de proyectos de educación popular para el sector obrero-urbano.
- Todos los proyectos dicen buscar el cambio social, intentan apoyar la participación de la base con el fin de constituir organizaciones autónomas.

En general, los proyectos tienen un carácter localista, no buscan vincularse con acciones a nivel regional o nacional.

C) Evolución, situación actual y perspectivas de estrategias de investigación participativa en América Latina.

Marcela Gajardo

1. Metodología

En este trabajo se sistematizan proyectos que se inscriben en el marco de estrategias de investigación participativa y acción educativa. El objetivo es describir los diversos enfoques teóricos y metodológicos presentes en esta actividad.

Después de revisar 96 documentos se seleccionaron 31 en los cuales está explícita la opción política frente al grupo con el que se trabaja, el proceso de investigación supera la dicotomía sujeto-objeto y la teoría y la práctica están vinculadas.

Los proyectos seleccionados se analizan en cuanto a sus principales supuestos teóricos, sus metodologías y las técnicas utilizadas para obtener y analizar datos, así como el tipo de beneficiarios.

a) *Supuestos teóricos*

Se explican tres etapas históricas de la investigación participativa con el fin de clasificar los supuestos teóricos. Éstas son:

1. **Investigación temática.** Es característica de los años 60 y surge en el marco de las transformaciones agrarias que se dieron en algunas sociedades latinoamericanas, concretamente en Chile. Paulo Freire es el creador de este tipo de investigación que plantea la necesidad de vincular la actividad investigativa a un proyecto político crítico.
2. **Investigación-acción.** Es característica de los años 70 y se origina con el estudio de la situación histórica y social de los sectores más pobres de Colombia. Estas experiencias se

sustentan en un concepto de ciencia que distingue y entre la popular y la dominante.

3. **Investigación participativa.** Es característica de los años 80 y surge en el contexto de regímenes autoritarios y modelos de desarrollo excluyentes en lo político y centrados en lo económico. Esta investigación se fundamenta en las diversas teorías del desarrollo y del cambio social que han influido en el quehacer investigativo y el papel de investigador y el papel de investigador.

b) *Procesos metodológicos y técnicas de investigación*

Existe una diferencia entre la secuencia metodológica en la investigación científica y en la investigación-acción. La primera parte de la formulación del problema, establece los objetivos, el marco de referencia, las hipótesis y su operacionalización, selección de muestra e instrumentos, recolección e interpretación de datos. La segunda utiliza un conjunto de procedimientos que buscan la solución de problemas concretos, siendo la participación de los que investigan y los investigados la clave metodológica.

Con esta distinción se determina cuáles proyectos utilizan una metodología participativa. Sin embargo, existen niveles de participación en los resultados de la investigación, en la recolección de datos y en todo el proceso de investigación.

c) *Tipo de beneficiarios*

El trabajo con grupos en general y con organizaciones populares en particular es un postulado básico de las estrategias de investigación participativa.

En general tanto la investigación temática como la investigación-acción privilegian el trabajo con organizaciones de obreros y campesinos e indígenas, así como con grupos vecinales. Sin embargo, en los últimos años se observa

un nuevo énfasis hacia organizaciones de base urbano-marginales y grupos heterogéneos con algún potencial organizativo.

2. Conclusiones

La pretensión de este trabajo no es presentar conclusiones generales, sino abrir un espacio para nuevas investigaciones. Sin embargo, en la parte final se presentan cinco agrupaciones donde se ubican las investigaciones analizadas. Cabe mencionar que las agrupaciones 1, 2 y 4 sí parecen derivar del análisis de Gajardo, lo que no sucede con las dos restantes.

1. **Planificación local y acción investigativa.** Proyectos de investigación temática, investigación-acción o participativa que buscan el desarrollo comunitario en general y el rural en particular.
2. **Procesos experimentales e investigación participativa.** Proyectos donde la investigación adquiere la dimensión de aplicada, ya que devuelve el conocimiento a los grupos con que trabaja. Asimismo, proporciona evidencia sobre la factibilidad de operación del modelo experimentado.
3. **Desarrollo teórico y estrategias participativas de investigación.** Proyectos que intentan contribuir al desarrollo de nuevas teorías y modelos de trabajo en la investigación social y educativa.
4. **La investigación como estrategia de encuentro y confrontación política.** Proyectos que buscan la democratización de las estructuras sociales o la alteración profunda en las bases para superar la desigualdad.
5. **Producción de conocimientos y participación popular.** Proyectos que, combinando diversos elementos, se ubican como componentes de políticas diseñadas por el movimiento obrero y los sectores populares.

III. CONCLUSIONES GENERALES

A pesar de la expansión de la educación no formal en América Latina, en las últimas décadas se ha hecho muy poco para sistematizar o evaluar experiencias, para consolidar metodologías, extraer elementos teóricos comunes o clarificar su importancia en el futuro.

Es importante señalar que existen dos principales concepciones sobre el análisis de la educación no formal en América Latina. Una de ellas ha planteado tradicionalmente como estrategia el análisis de la unicidad histórica de cada proyecto. Esta reconstrucción permite una reflexión útil para lograr el mejoramiento de los programas concretos. La otra busca establecer categorías para describir experiencias, buscando explicaciones generales y elaboraciones teóricas a partir de análisis comparativos. En este último enfoque se inscriben los trabajos analizados y pueden encontrarse nuevas posibilidades de explicación y elaboración teórica que den luz sobre los complejos procesos involucrados en este campo.

Con el fin de ubicar el tipo de análisis que realizan los trabajos presentados, se distinguen tres niveles de sistematización:

- El que busca elaborar una taxonomía, es decir clasificar con base en un conjunto de características o condiciones previamente establecidas o que presenten los proyectos
- El de análisis que busca plantear hipótesis explicativas, ya sea para comprender la naturaleza del fenómeno desde el interior del propio proyecto o para analizar los proyectos comparativamente.
- El de elaboración teórica, entendida como un intento por formular conclusiones de validez general.

- 1) Las investigaciones de Huidobro y Gajardo se sitúan en el primer nivel. Aunque es válido proponer taxonomías, ambos casos presentan problemas derivados del tipo de clasificación utilizado. Este parece sobreponerse a las investigaciones mismas, ya que se hace que los proyectos necesariamente caigan dentro de un esquema preelaborado.

En el caso de Huidobro, a pesar de que toma el esquema de análisis de Germán Rama, sólo utiliza dos de sus categorías, excluyendo arbitrariamente las tres restantes. Asimismo, las cinco orientaciones que plantea en el segundo momento no constituyen categorías mutuamente excluyentes.

La muestra utilizada en este trabajo resulta poco confiable, ya que no son establecidos los criterios de selección, dando lugar a resultados no muy sólidos.

Vale la pena mencionar que, a lo largo del trabajo, se observa que Huidobro da un peso relativamente mayor a la situación de su país (Chile) respecto al resto de América Latina. Esto se advierte particularmente en su decisión de tomar las dos categorías de Rama, dando por resultado que los proyectos que analiza se concentren en el estilo de modernización social, quedando prácticamente desierto el de congelación política.

El lenguaje que utiliza es poco riguroso y, en ocasiones, confuso. Ejemplo de ello es lo siguiente: no explica ni define los cuatro órdenes educacionales de Brunner; de igual manera, no se sabe por qué habla de subproletariado, si se había referido a *marginales y sectores de extrema pobreza*.

En el trabajo de Marcela Gajardo no se observa con claridad por qué se califican como estilos participativos las investigaciones que analiza.

Puede haber un problema en el rigor de la definición de investigación participativa, o bien que las tres categorías que utiliza no sean adecuadas.

En la periodización histórica que emplea no hace referencia a situaciones importantes ocurridas en las tres décadas pasadas, que tal vez tuvieron influencia en el cambio de los estilos de investigación. Por ejemplo, la implantación de la investigación temática (basada en Freire) fuera de Chile, le restó su potencial crítico y político debido a que el contexto de otros países era distinto del chileno. Por otra parte, en la década de los 70, una serie de acontecimientos sociales (golpes de estado, entre otros) repercutieron en un cuestionamiento del quehacer de las ciencias sociales que dio pie a una revisión de la estrategia de investigación utilizada.

2. La investigación elaborada por el CEESTEM se ubica dentro del segundo nivel. La primera clasificación de los proyectos se realiza con base en la concepción de cambio social de los mismos. En el análisis, la explicación de la dinámica de cada proyecto a través de las congruencias e incongruencias y de los OFAES lleva a plantear hipótesis explicativas para comprender mejor esta dinámica. A partir del agrupamiento en modelos metodológicos se logra un primer acercamiento a análisis comparativo entre proyectos.

Este trabajo no logra todavía alcanzar el tercer nivel de sistematización, debido principalmente al tamaño de la muestra. Sin embargo, abre por primera vez la posibilidad de elaborar una teoría de la educación de adultos en México e incluso en América Latina, para llegar a conclusiones de validez general que ayuden a explicar mejor la educación no formal y a plantear políticas adecuadas.

Un aspecto importante que no debe pasarse por alto, es que el análisis se fundamenta en el contacto de los investigadores con los proyectos de campo y, por lo tanto, no se limita a lo proclamado en documentos (como los de Huidobro y Gajardo), sino que busca contrastarlo con lo que sucede en la práctica. Esto proporciona una mayor riqueza, ya que da cuenta del funcionamiento de los proyectos. Sin embargo, tiene cierta validez usar como material de análisis los documentos, ya que presentan la intencionalidad de los proyectos.

Por último, es interesante observar que los siete modelos metodológicos del CEESTEM, las cinco orientaciones educativas de Huidobro y las cinco agrupaciones de Gajardo coinciden, parcialmente, en los elementos que caracterizan a las modalidades de educación no formal. Es recomendable, por tanto, profundizar en ellas con el fin de depurarlas. Se tiene ya un primer ordenamiento de la producción, hasta ahora desarticulada, en el campo de la educación no formal.