

March 1999

Educational policy analysis archives

Arizona State University

University of South Florida

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.usf.edu/usf_EPAA

Recommended Citation

Arizona State University and University of South Florida, "Educational policy analysis archives" (1999).
Education Policy Analysis Archives (EPAA). 26.
https://digitalcommons.usf.edu/usf_EPAA/26

This Text is brought to you for free and open access by the USF Faculty Collections at Digital Commons @ University of South Florida. It has been accepted for inclusion in Education Policy Analysis Archives (EPAA) by an authorized administrator of Digital Commons @ University of South Florida. For more information, please contact scholarcommons@usf.edu.

Education Policy Analysis Archives

Volume 7 Number 10

26 marzo 1999

ISSN 1068-2341

A peer-reviewed scholarly electronic journal
Editor: Gene V Glass, College of Education
Arizona State University

Associate Editor for Spanish Language
Roberto Rodríguez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México

Copyright 1999, the **EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES**.

Permission is hereby granted to copy any article
if **EPAA** is credited and copies are not sold.

Articles appearing in **EPAA** are abstracted in the *Current Index to Journals in Education* by the [ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation](#) and are permanently archived in *Resources in Education*.

Investigación en educación en América Latina: una continuación del debate

Abdeljalil Akkari
Fribourg University

Soledad Pérez
Geneva University

Resumen

Recibimos la reacción de Narodowski (1999) publicada por *Education Policy Analysis Archives* 7(2) como una búsqueda de un debate fructuoso sobre la educación en América Latina. En primer lugar, queremos llamar la atención, sobre el hecho que nuestro primer artículo no tiene un carácter exhaustivo, dado que en ningún momento pretendemos presentar todos los aspectos de la investigación educativa sobre América Latina, trabajo que necesitaría varios equipos de investigación y numerosas obras. Nuestro objetivo, modesto por cierto, es realizar un acercamiento a la evolución de la investigación educativa y lanzar el debate sobre los temas que nos parecen prioritarios en la región.

Abstract

We consider Narodowski's reaction (1999) published by *Education Policy Analysis Archives* as Volume 7 Number 2 to be an invitation to a fruitful debate on education in Latin America. We want first to call attention to the fact that our original article—EPAA 6(7)—was not exhaustive; we never attempted to present all aspects of educational research in Latin America, an effort that would require the attention of several teams of researchers and numerous written works. Our objective, modest as it is, is to take a closer look at the evolution of educational research and to launch the debate on those aspects that seem to us high-priority for the region.

Deseando animar aún más el debate iniciado por la revista *Education Policy Analysis Archives*, quisiéramos desarrollar algunas observaciones adicionales.

Identidades latinoamericanas?

La primera crítica que nos hace Narodowski (1999) se refiere a nuestra "simplificación de la identidad de América Latina," la cual sin embargo cuenta con más de 20 países independientes. Nos parece claro que esta identidad latinoamericana es múltiple y en evolución constante, además cada país tiene un desarrollo histórico particular. La división del "Estado-Nación" la cual es privilegiada por Narodowski, nos parece, más bien aproximativa al nivel de la educación. Algunas diferencias, como por ejemplo, la tasa de escolarización, dentro de un mismo país son a veces mucho más importantes que las diferencias nacionales entre dos países. En el estado mexicano de Chiapas, las cifras de analfabetismo sirven para ilustrar esta situación: Casi uno de cada cinco (19%) de los Chiapanecos de 15 a 29 años es analfabeto, frente a uno de cada 20 (5%) de los jóvenes del país de esa edad. En Chiapas, el 30% de las personas de 16 años y más (23% de los hombres y 3 % de las mujeres) carecen por completo de instrucción escolar (CEPAL, 1995).

En Brasil, el ingreso familiar y la ubicación de la vivienda son factores de fuerte influencia sobre la tasa de escolarización. En las zonas urbanas, la tasa de escolarización de los niños de 10-14 años llega a 90% mientras que en las áreas rurales esta tasa llega a 70% (IBGE, 1994). La falta de escuelas y la incorporación precoz al sistema de producción agrícola explica una parte de esta diferencia.

Desigualdades regionales, entre hombres y mujeres, entre zona rural y urbana, entre población mestiza y población indígena, nos muestran que la identidad de la realidad educativa es problemática mismo dentro un solo país.

Sin embargo, nos parece que existe una herencia histórica común, como también la similitud del proceso de modernización económico-político. Existe sobre todo un modelo de desarrollo dependiente triunfante en el conjunto del continente latinoamericano (con excepción de Cuba), que nos ha empujado a trazar las principales tendencias de la investigación educativa de la región, a poner en evidencia el rol de los diferentes actores y sobre todo intentar de analizar los principales modelos teóricos que han surgido en la región. Existen también dos lenguas internacionales comunes (español y portugués) que favorecen la circulación de las ideas pedagógicas y la colaboración entre los investigadores de los diferentes países.

Pedagogía de los oprimidos

Cuando Narodowski se refiere a un estudio de Feldberg (1995) sobre el sistema educativo Argentino durante el periodo 1976- 1994, señalando que ninguno de los 284 estudios recopilados no se ubicarían en la tradición fundada por Paulo Freire. La explicación de esta situación es evidente. En el periodo mencionado, Argentina está controlada por la dictadura militar, por lo tanto, las ideas de este pensador, que justamente insistían sobre el carácter eminentemente político de todo acto educativo, eran consideradas subversivas como las del Che Guevara. En consecuencia es normal, no encontrar las ideas de Freire representadas en los estudios educativos Argentinos de esta época. Para Freire (1976), los interrogantes más importantes en pedagogía no son estrictamente pedagógicos pero sí políticos. Además, el estudio mencionado por Narodowski aparentemente trata sobre todo sobre la educación formal, mientras que el aporte teórico de Freire se refería en la época, más bien a la educación popular, a la alfabetización de los oprimidos, a los marginales, a los excluidos.

Freire lanza a la discusión sus tesis sobre las relaciones entre educación y política, en las cuales prima una lógica de articulación; no se reduce a la educación ni a la economía ni a la política, y al mismo tiempo rechaza la neutralidad de los actos educativos. Los sentidos políticos son constituyentes de la trama educacional, y los procesos educativos producen vínculos políticos particulares. El papel de la conciencia en el proceso de liberación social es muy importante en las ideas de Freire (Puiggros, 1994, p. 446). Y por terminar sobre Freire, podemos decir que todos los intelectuales latinoamericanos saben su aporte en varias experiencias de alfabetización en Brasil, Chile, Perú, Ecuador, Bolivia, Venezuela y otros países.

Carencias estructurales

A nuestra manera de ver, la reacción de Narodowski, no contribuye a animar la discusión, dado que no trata los puntos esenciales mencionados en nuestro artículo, como por ejemplo, el rol mayor y creciente del Banco Mundial que se convierte en actor central de la educación en Latinoamérica. Este organismo focaliza su discurso sobre el mejoramiento de la educación, una mejor gestión de los recursos destinados a la educación, y una adecuación entre las personas formadas y el mercado de trabajo. La intervención del Fondo Monetario Internacional provoca también una reducción de los gastos en educación y una agravación de las desigualdades (Reimers, 1991, Arnove y al, 1996).

La intervención del Banco Mundial en la región está acompañada de investigaciones y evaluaciones hechas por "expertos" quienes mencionan pocas veces las carencias estructurales del sistema educativo de la región. Un estudio reciente del UNICEF (1999) muestra que si los países de América Latina realizan una alta tasa neta de escolarización, 92% de los niños en edad de ir a la escuela primaria son escolarizados, unos de los porcentajes más altos del tercer mundo, pero solamente 74% de los niños que comienzan la escuela primaria llegan al quinto grado. Este porcentaje supera de solo 7 puntos la cifra del Africa subsahariana, y se ubica 25 puntos por debajo de las cifras de los países industrializados. Evidentemente, estas cifras tienen el mérito de indicar la tendencia general pero hay también que analizarlas por país y por regiones de cada país. Las diferencias entre regiones rurales y urbanas, entre mujeres y hombres y

población mestiza y indígena pueden mostrar situaciones mas dramáticas como la deserción escolar.

La reducción de los gastos públicos sobre educación como lo muestra por ejemplo el caso de Costa Rica donde el presupuesto del ministerio de la educación ha pasado de 30.8% del presupuesto total del país en 1978 a 19.1 % en 1986. Estas cifras muestran el camino que queda a recorrer hacia la meta de la equidad social (Fischel, 1996). En esta perspectiva, pretender impulsar una equidad social gracias al sistema actual de educación es una ilusión (Tedesco, 1998). La relación entre educación y equidad social es compleja y dialéctica.

Educación publica: como reconstruir la utopía inicial? Otro punto importante que quisiéramos mencionar se refiere, a lo que podemos llamar, la construcción progresiva de dos redes de enseñanza básica en la mayoría de los países de la región. Una red pública, abandonada que recibe a los niños de las categorías populares, y una red privada destinada a los hijos de las clases media y alta en casi todos los países. La segregación residencial y económica, bastante marcada hace que los niños según su clase social (privilegiada, media o pobre), pasen no solamente por dos procesos de enseñanza, sino también por varios procesos de socialización, completamente diferentes y desconocidos unos del otros. En esta perspectiva, todo el discurso sobre la ciudadanía y la equidad adquieren una gran importancia estratégica. En realidad, que sentido podemos dar al concepto de ciudadano en la medida que los niños latinoamericanos según su pertenencia social viven sistemas de socialización y de escolarización divergentes.

De esta manera, vemos la agravación de las condiciones de funcionamiento de la educación publica , a tal punto que mismos los educadores que trabajan diariamente en las escuelas publicas, optan cada vez mas por enviar a sus hijos en las escuelas privadas. Por lo tanto, sus esfuerzos para mejorar la educación publica se ve así disminuidos en la medidas que esta situación no le toca personalmente. Señalemos a este propósito que históricamente la escuela obligatoria ha acompañando la revolución industrial en Europa al final del siglo diecinueve, su institucionalización ha estado sobre todo unida a consideraciones socio-políticas (Ramírez & Boli, 1987). Como por ejemplo, acompañar y consolidar el Estado-Nación, realizar una homogeneización entre las diferentes regiones, pero también fomentar una cultura democrática, han sido parte del mito fundador de la escuela obligatoria.

Cuando Jules Ferry hizo votar los celebres leyes escolares francesas que imponen la escuela primaria gratuita y obligatoria todo esto no tenia motivo económico. En la época, ocho franceses sobre diez trabajaban en la agricultura, las minas y los obras publicas, por lo tanto ellos no necesitaban saber leer y escribir. Los patrones estaban satisfechos de una mano de obra iletrada y por supuesto se oponían juntos con la iglesia católica a la creación de la escuela republicana. Los patrones veían en un obrero instruido un revolucionario en potencia o peor aun un sindicalista difícil a manejar (Meirieu & Girard, 1998). El proyecto de Jules Ferry era claramente ideológico y político. La instrucción era considerada como un medio para hacer salir al pueblo de la dependencia de las creencias y supersticiones antiguas para llegar a la racionalidad científica y la democratización política.

Mezclar los alumnos de diferentes orígenes étnicos y sociales, al menos durante la escolarización básica, ha sido una característica central de la escuela obligatoria como invención cultural moderna.

Es interesante mencionar la relación actual entre el modelo de desarrollo económico y el modelo educativo en América Latina. El modelo económico neo-liberal triunfante en Europa y Estados Unidos es copiado y aplicado en varios países latinoamericanos, los cuales intentan seguir los pasos del primer mundo, en todo lo que

se refiere al modelo económico, pero no en el modelo educativo. Las diferencias son grandes. En América Latina. La educación está fragmentada de manera precoz, entre educación pública y privada con una diferencia obvia de calidad entre ambas. En el primer mundo, la red privada y publica tienen en la mayoría de los estados la misma calidad, sobre todo podemos observar que en la enseñanza primaria, la red privada comporta un porcentaje insignificante de alumnos. Las clases media y altas ponen su hijos principalmente en la red publica. Además, en países como Francia y España, por ejemplo, donde existen históricamente una red secundaria privada desarrollada, las autoridades públicas ejercen un control efectivo sobre el programa, la calificación de los profesores y la posibilidad de ingreso por todos los grupos sociales.

De cualquier modo, podemos decir que el debate sobre la educación en América Latina no es un debate sobre las mejores soluciones técnicas (pero un combate político y social para controlar los recursos públicos. Estos recursos son captados en la mayoría de los países de la región por los intereses particulares de una minoría de ciudadanos (Plank, Sobronho & Xavier, 1994).

La educación puede tener un papel fundamental en el desarrollo nacional a condición de realizar un consenso de todos los actores sociales a fin de llegar a un cambio estructural. El valor de las utopías educativas, como la justicia social, la ciudadanía o la igualdad social, no es que estas puedan ser inmediatamente realizadas pero el hecho de que exista en la visión del educador como perspectivas finales sin que ellas sean olvidadas por motivos pedagógicos instrumentales.

Por lo tanto esperamos a través este corto artículo, respuesta al artículo de Narodowski, impulsar un debate permanente con otros colegas, no solamente referente a la problemática educacional, sino también sobre otros aspectos de la realidad social y política de América Latina.

Referencias

Akkari, A. & Pérez, S. (1998). Educational research in Latin America: Review and perspectives. *Education Policy Analysis Archives*. Vol 6, 7. Available on-line : <http://epaa.asu.edu>

Arnové, R.F., Torres, A., Franz, S. , Morse, K. (1996). A political sociology of education and development in Latin America. The conditioned State, Neoliberalism, and educational policy. *International Journal of Comparative Sociology*, XXXVII, 1-2, 140-157.

CEPAL (1995). Estudios sociodemográficos de pueblos indígenas. *Notas sobre la economía y el desarrollo*, 578, 1-4. Freire, P. (1976). L'alphabétisation et le "rêve possible". *Perspectives*, VI (1), 70-73.

Fischel, A. (1996). Politics and education in Costa Rica La educación, *La educación*. vol especial 40 aniversario. Available on-line : <http://www.cidi.oas.org/educ40anivFisch.htm>.

IBGE (1994). *Brasil em números*. Rio-de-Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia y Estadísticas.

Meirieu, P., & Guirard, M. (1998). *L'école ou la guerre civile*. Paris: Plon.

Narodowski, M. (1999). Educational research in Latin America: A response to Akkari

and Perez. *Education Policy Analysis Archives*. vol 7,2. Available on-line : <http://epaa.asu.edu>.

Plank, D., Sobrinho, J.A. & Xavier, A.C. (1994). Obstacles to educational reform in Brazil. *La Educación*, 117, 1, 77-87.

Puiggros, A. (1994). Los limites de las alternativas pedagógicas tradicionales. *Revista interamericana de Desarrollo Educativo*, XXXVIII (119), 441-458.

Ramírez, F.O, and Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, vol.60, 2-17.

Tedesco J.C. (1998). *Les réformes éducatives en Amérique Latine face à leurs défis*. Paris: Institut International de Planification de l'Education.

UNICEF (1999). *La situation des enfants dans le monde 1999. Education*. Genève: UNICEF.

About the Authors

Abdeljalil Akkari

Email: Abdeljalil.Akkari@unifr.ch

Dr. Abdeljlil teaches courses in multicultural education and sociology of education at Fribourg University (Switzerland). He developed research in Tunisia and Brasil on the relationships between education and development. He is currently as a visiting professor in the Psychology Department of the University of Maryland Baltimore county.

Soledad Pérez

Geneva University
Switzerland

Email: perezs@fapse.unige.ch

Dr. Soledad Pérez teaches comparative education at the University of Geneva (Switzerland). She is a specialist of Latin American educational systems. She has done research on rural communities in Equator. She collaborated with international organizations on several projects related to education in Latin America, Europe and Africa.

Copyright 1999 by the *Education Policy Analysis Archives*

The World Wide Web address for the *Education Policy Analysis Archives* is <http://epaa.asu.edu>

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to

the Editor, Gene V Glass, glass@asu.edu or reach him at College of Education, Arizona State University, Tempe, AZ 85287-0211. (602-965-9644). The Book Review Editor is Walter E. Shepherd: shepherd@asu.edu . The Commentary Editor is Casey D. Cobb: casey.cobb@unh.edu .

EPAA Spanish Language Editorial Board

Associate Editor for Spanish Language
Roberto Rodríguez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México

roberto@servidor.unam.mx

Adrián Acosta (México)
Universidad de Guadalajara
adrianacosta@compuserve.com

Teresa Bracho (México)
Centro de Investigación y Docencia
Económica-CIDE
bracho dis1.cide.mx

Ursula Casanova (U.S.A.)
Arizona State University
casanova@asu.edu

Erwin Epstein (U.S.A.)
Loyola University of Chicago
Eepstein@luc.edu

Rollin Kent (México)
Departamento de Investigación
Educativa-DIE/CINVESTAV
rkent@gemtel.com.mx
kentr@data.net.mx

Javier Mendoza Rojas (México)
Universidad Nacional Autónoma de
México
javiermr@servidor.unam.mx

Humberto Muñoz García (México)
Universidad Nacional Autónoma de
México
humberto@servidor.unam.mx

Daniel Schugurensky
(Argentina-Canadá)
OISE/UT, Canada
dshugurensky@oise.utoronto.ca

Jurjo Torres Santomé (Spain)
Universidad de A Coruña
jurjo@udc.es

J. Félix Angulo Rasco (Spain)
Universidad de Cádiz
felix.angulo@uca.es

Alejandro Canales (México)
Universidad Nacional Autónoma de
México
canalesa@servidor.unam.mx

José Contreras Domingo
Universitat de Barcelona
Jose.Contreras@doe.d5.ub.es

Josué González (U.S.A.)
Arizona State University
josue@asu.edu

María Beatriz Luce (Brazil)
Universidade Federal de Rio Grande do
Sul-UFRGS
lucemb@orion.ufrgs.br

Marcela Mollis (Argentina)
Universidad de Buenos Aires
mmollis@filo.uba.ar

Angel Ignacio Pérez Gómez (Spain)
Universidad de Málaga
aiperez@uma.es

Simon Schwartzman (Brazil)
Fundação Instituto Brasileiro e Geografia
e Estatística
simon@openlink.com.br

Carlos Alberto Torres (U.S.A.)
University of California, Los Angeles
torres@gseisucla.edu

EPAA Editorial Board

Michael W. Apple
University of Wisconsin

John Covaleskie
Northern Michigan University

Alan Davis
University of Colorado, Denver

Mark E. Fetler
California Commission on Teacher Credentialing

Thomas F. Green
Syracuse University

Arlen Gullickson
Western Michigan University

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Calgary

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

William McInerney
Purdue University

Les McLean
University of Toronto

Anne L. Pemberton
apembert@pen.k12.va.us

Richard C. Richardson
Arizona State University

Dennis Sayers
Ann Leavenworth Center
for Accelerated Learning

Michael Scriven
scriven@aol.com

Robert Stonehill
U.S. Department of Education

David D. Williams
Brigham Young University

Greg Camilli
Rutgers University

Andrew Coulson
a_coulson@msn.com

Sherman Dorn
University of South Florida

Richard Garlikov
hmkhelp@scott.net

Alison I. Griffith
York University

Ernest R. House
University of Colorado

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Richard M. Jaeger
University of North
Carolina--Greensboro

Benjamin Levin
University of Manitoba

Dewayne Matthews
Western Interstate Commission for Higher
Education

Mary McKeown-Moak
MGT of America (Austin, TX)

Susan Bobbitt Nolen
University of Washington

Hugh G. Petrie
SUNY Buffalo

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Jay D. Scribner
University of Texas at Austin

Robert E. Stake
University of Illinois--UC

Robert T. Stout
Arizona State University