

D. 4655

ACCION COLECTIVA, CONCIENCIA, IDENTIDAD: ESTUDIO DE LOS
EFECTOS DE LA EDUCACION POPULAR

Iván Ortiz Cáceres

INTRODUCCION

En este texto se discute sobre la educación popular, mirada desde la relación entre sus propósitos y sus efectos. En cierto modo, esta mirada es evaluativa. Pero, a diferencia del tipo de evaluaciones que ha prevalecido en este campo, acá dejamos de mirar el qué y el cómo de las experiencias educativas mientras están aún en marcha, para centrarnos en sus efectos a posteriori. Para ello, reportaremos una investigación sobre los efectos que dos programas urbanos de educación popular han tenido sobre: a) la participación en organizaciones de intereses del público beneficiario2 y b) las representaciones que este público construye acerca de sí mismo y de algunos aspectos de su inserción en el mundo. Compartiremos un discurso educativo similar, tipifican, como explicaremos más adelante, dos maneras distintas de recoger el desafío de la constitución de los sectores populares en sujetos sociales.

ACCION COLECTIVA, CONCIENCIA, IDENTIDAD, ESTUDIO DE LOS
EFECTOS DE LA EDUCACION POPULAR

Creemos que la pregunta por los efectos de la educación popular es

Iván Ortiz Cáceres

1. Respecto de las evaluaciones sobre la marcha, cabe destacar la fecundidad del enfoque iluminativo introducido por Howard Richards (1985), inspirador de novedosas evaluaciones de proyectos educativos tanto en Chile como en otros países de la región.

2. Por participación en organizaciones de intereses, entenderemos membresía activa en cualquier grupo que se proponga mejorar, en un sentido amplio, sus condiciones materiales de vida, ya mediante la presión frente a agencias del Estado o de la sociedad civil, ya mediante la generación autónoma de los bienes que se quiere obtener. La diferencia fundamental entre lo que aquí llamamos organización de intereses y cualquiera otra, es que en la primera subyace un hacerse cargo de la posición que sus integrantes ocupan en la estructura social; no así en las otras.

SANTIAGO-CHILE, CIDE, 1989

Por efectos, entenderemos cualquier cambio del comportamiento y/o de las interpretaciones de la realidad de los individuos, detectado en cualquier momento posterior a la experiencia

ACCION COLECTIVA, CONCIENCIA, IDENTIDAD: ESTUDIO DE LOS EFECTOS DE LA EDUCACION POPULAR

Iván Ortiz Cáceres

1. INTRODUCCION

En este texto se discute sobre la educación popular, mirada desde la relación entre sus propósitos y sus efectos. En cierto modo, esta mirada es evaluativa. Pero, a diferencia del tipo de evaluaciones que ha prevalecido en este campo, acá dejamos de mirar el qué y el cómo de las experiencias educativas mientras están aún en marcha, para centrarnos en sus efectos a posteriori. Para ello, reportaremos una investigación sobre los efectos que dos programas urbanos de educación popular han tenido sobre: a) la participación en organizaciones de intereses, del público beneficiario² y b) las representaciones que este público construye acerca de sí mismo y de algunos aspectos de su inserción en la sociedad. Estos dos programas fueron escogidos para el estudio porque, a pesar de compartir un discurso educativo similar, tipifican, como explicaremos más adelante, dos maneras distintas de recoger el desafío de la constitución de los sectores populares en sujetos sociales.

Creemos que la pregunta por los efectos educativos³ es

1 Respecto de las evaluaciones sobre la marcha, cabe destacar la fecundidad del enfoque iluminativo introducido por Howard Richards (1985), inspirador de novedosas evaluaciones de proyectos educativos tanto en Chile como en otros países de la región.

2 Por participación en organizaciones de intereses, entenderemos membresía activa en cualquier grupo que se proponga mejorar, en un sentido amplio, sus condiciones materiales de vida, ya mediante la presión frente a agencias del Estado o de la sociedad civil, ya mediante la generación autónoma de los bienes que se quiere obtener. La diferencia fundamental entre lo que aquí llamamos organización de intereses y cualquiera otra, es que en la razón de ser de la primera subyace un hacerse cargo de la posición que sus integrantes ocupan en la estructura social; no así en las otras.

3 Afirmamos la no identidad entre efectos educativos y resultados en términos de los objetivos pedagógicos prefijados. Por efectos, entenderemos cualquier cambio del comportamiento y/o de las interpretaciones de la realidad de los individuos, detectado en cualquier momento posterior a la experiencia

relevante, por cuanto entendemos que toda acción educativa institucionalizada es una intervención finita -puntual en la trayectoria vital de los educandos- cuya finalidad está fuera de sí misma. Se trata de que los educandos se preparen para la vida. A diferencia de la experiencia escolar, que prepara para una vida que vendrá mucho después, la educación popular acerca la educación a la vida, acompañando a los sujetos en sus problemas cotidianos. Pero como este acompañamiento no puede ser sino limitado en el tiempo, el momento privilegiado para observar su significado y utilidad para los mismos, es el tiempo posterior a su fin. Por otra parte, efectos educativos pueden cristalizar en cualquier momento después de -y no necesariamente durante- el transcurso de un programa educativo.⁴

Lo que haremos en este artículo será plantear el problema, describir el método del estudio y, sobretodo, discutir y reflexionar acerca de los resultados.

2. EL PROBLEMA

Generar capacidades organizativas ha sido el propósito central de la educación popular, por cuanto la mayoría de estas experiencias asume que la superación de los problemas que aquejan a los sectores pobres, pasa por su fortalecimiento como actor social y político.⁵

Mirado desde la práctica concreta de estas experiencias, este propósito ha implicado un doble desafío: fortalecer, por una parte, las organizaciones ya existentes y, por otra, fomentar su multiplicación o la creación de nuevas. Se fortalecen las organizaciones existentes, cuando la educación popular contribuye a su democratización interna y a su progreso en conciencia de actor social y político. Se multiplican y/o crean nuevas, cuando grupos inicialmente constituidos sólo con fines educativos, pasan a formar organizaciones de intereses.

educativa, que pueda ser vinculado a dicha experiencia.

⁴ Así lo afirman Cockx, B., Gallez, D. et Guy de Villers (1986:64).

⁵ Nos basamos en las propuestas educativas de cien proyectos, en A. Delpiano y D. Sánchez (1984). En el estudio precedente, de este libro, García-Huidobro señala que 74 de esas 100 experiencias, definen la organización como un propósito importante de su acción, partiendo de la base que esta es insuficiente.

Este mismo doble desafío, en términos metodológicos individualistas, se formularía como la medida en que, por un lado, miembros regulares de organizaciones de base asumen pautas democráticas de funcionamiento, al mismo tiempo que ganan en conciencia de inserción en movimientos sociales. Por otro, como la medida en que individuos sin ninguna participación en organizaciones, se convierten en miembros regulares de ellas, como efecto de involucrarse en experiencias de educación popular. De este último punto se ocupará nuestro estudio.

Al examinar datos sobre un conjunto importante de este tipo de prácticas educativas, podemos observar que el trabajo educativo con sujetos organizados, ya sea en grupos de interés como de no-interés, ha sido muy significativo en magnitud (ver cuadro #1).

```

=====
" CUADRO #1: PARTICIPACION EN ORGANIZACIONES DEL PUBLICO "
" CUADRO #2: EDUCANDO EN 48 PROYECTOS URBANOS "
" ----- "
" N proyectos % "
" ..... "
" A. Participantes en "
" grupos de Iglesia 5 10.4 "
" ..... "
" B. Participantes en "
" organizaciones de base "
" (c.e.p., sindicatos) 24 50. "
" ..... "
" C. Sin participación "
" en organizaciones 21 43.7 "
" ..... "
" D. Participantes en "
" grupos juveniles 9 18.7 "
" ..... "
" Sin información 3 6.3 "
" ..... "
" Total 129.2 "
=====

```

Fuente: Educación Popular en Chile: 100 experiencias, op.cit.
 Nota: varios proyectos convocan tanto a gente organizada como a gente sin participación, por eso el total no es 100%.

Si tomamos en cuenta que, en el conjunto de la población popular urbana, sólo alrededor de un 28% participa en organizaciones de todo tipo, incluyendo los clubes deportivos (ver cuadro #2), se puede afirmar que la gente organizada ha estado sobrerrepresentada en estas experiencias educativas. Esto equivale a decir que, en los hechos, por las razones que sean, la

educación popular ha privilegiado un trabajo con público experimentado en participación comunitaria, por sobre un trabajo incentivador de la participación de aquel 72% de la población popular ajeno a ella.

No obstante lo anterior, también se ha convocado a un público sin participación: 21 de los 48 proyectos urbanos. No sabemos si se trata de gente sin experiencia previa de organización o de gente que sólo en el momento de la convocación no tenía pertenencia: probablemente, ambas. Cabe preguntarse qué ha sucedido con esa gente una vez finalizada la experiencia educativa, se incorporan o no a organizaciones de intereses?. Esto, con el fin de saber hasta qué punto y bajo qué condiciones la educación popular puede contribuir a fomentar el nivel de organización, no tanto en aquellos que están convencidos de su valor, sino en esa multitud que parece no estarlo.

=====

" CUADRO #2: PARTICIPACION SOCIAL EN EL MUNDO POBLACIONAL "			
	Jefes hogar %	Cónyuges %	Total %
" Ninguna	69.0	76.3	72.3
" Sindicato	4.0	0.5	2.4
" Cemmas	0.7	5.5	2.8
" J. Vecinos	5.4	4.9	5.2
" Club Dptvo.	14.0	0.9	8.1
" I. Católica	4.3	6.6	5.3
" I. Evangélica	5.2	7.1	6.0
" Otras	1.2	1.5	1.3
" Total	103.8	103.3	103.5

=====

Fuente: Eduardo Valenzuela, "Identidad y representaciones en el mundo popular", en Proposiciones 14, vol.13, 1987, Sur Ediciones.

Un segundo aspecto de nuestro problema de estudio deriva de la pregunta porqué es razonable esperar un mejoramiento de la capacidad organizativa de los educandos, a partir del dispositivo pedagógico construido por la educación popular?. Pese a que huelga el debate teórico al respecto, a lo largo de estos años hemos escuchado dos tentativas de respuesta,

por parte de los agentes educativos. Una, pone el acento en la metodología participativa característica de este dispositivo pedagógico. Otra, en el cambio de conciencia que resultaría de una discusión problematizadora de la realidad social.

En cuanto a la primera, el planteamiento se expresaría así: la participación activa de los educandos en las diversas etapas y espacios del proceso educativo, constituye un aprendizaje clave para el desarrollo de conductas participativas en otros dominios de la vida social (familia, trabajo, ciudadanía). Este planteamiento parece razonable, además de encerrar una promesa para la redemocratización de nuestra sociedad. Pero también hay argumentos razonables en su contra. Por ejemplo, se podría arguir que el comportamiento de los individuos tiende a variar de acuerdo a su percepción de la situación en que se encuentran. En consecuencia, la emergencia de actitudes participativas al interior de sesiones educativas, no garantiza su generalización hacia dominios donde existen otras pautas culturales (la familia, el trabajo), a veces contrapuestas a la participación. En cualquier caso, aún si fuera cierto que la metodología participativa enseña una pauta cultural generalizable, nada obliga a pensar que la participación se canalizaría en organizaciones de intereses, por sobre otras. Todo esto justificaría, entonces, un esfuerzo de estudio de los efectos de esta metodología, que sólo mínimamente abordaremos acá.

La segunda tentativa de respuesta relaciona la organización con una conciencia crítica. El planteamiento es de Paulo Freire, ideólogo precursor de la educación popular. Recordemos que la noción de educación popular surgió como reacción a propuestas educativas características de un estilo de desarrollo llamado de modernización social, prevaleciente en nuestra región en la década del 50. Este estilo de desarrollo atribuía los déficits sociales y económicos de la población al atraso de ciertos sectores con respecto de otros, modernos y desarrollados. La educación de adultos, como la educación en general, tenía en este modelo un rol central como motor de desarrollo. La crítica a esta concepción surgió a partir de teorías interpretativas de la realidad social influenciadas por el marxismo. De acuerdo a estas, la marginalidad no era consecuencia de atrasos, sino del propio estilo modernizador, generador de relaciones sociales de dominación. Consecuentemente, su impacto sobre la educación de adultos se expresó, principalmente a través de Freire, en concepciones y prácticas educativas concientizadoras del problema de la dominación, en el supuesto de

6 Seguimos planteamientos de Marcela Gajardo (1985).

que la liberación de las conciencias era la clave de la organización y movilización de la población desfavorecida.⁷

En este mismo supuesto, han descansado, implícitamente, los intentos de justificar el logro de organización popular a través de dispositivos pedagógicos participativos y concientizadores, en las experiencias chilenas. De acuerdo a Freire, el proceso educativo debía conducir al educando desde una conciencia ingenua, mágica y plagada de mitos, a una conciencia crítica. Esta criticidad ha consistido, en su sentido más hondo, en la comprensión del carácter construido de la realidad social y su consecuente transformabilidad vía la acción, junto con la comprensión del propio modo de inserción social en esa realidad. Con esta concepción educativa, Freire intentaba responder, en sus comienzos, a la necesidad de incorporar a la masa de campesinos y pobres urbanos del Brasil de los años 60, a los requerimientos del desarrollo industrial de la nación.⁸

Cabe preguntarse si la ecuación freireana "concientización - movilización", razonable con respecto de una población de bajos índices de alfabetización y escolaridad, sigue teniendo sentido con respecto de nuestros sectores populares urbanos, ampliamente escolarizados. Pero, más allá, conviene preguntarse si la posesión de una conciencia crítica "epistemológica" tiene alguna relación con el predominio de un tipo de estrategia --individual vs. colectiva-- de mejoramiento de las condiciones de vida. En otras palabras, interesa saber hasta qué punto la conciencia de que la realidad social es una construcción humana, en la cual se participa de una manera

7 Este supuesto se desprende de nuestra lectura de Freire (1983). En su lucha contra los determinismos economicistas de cierto marxismo, Freire exageró el papel de la conciencia de las masas en los procesos de cambio social. Posteriormente, se alejó de la ingenuidad de esta exageración, pero sigue dando importancia a los factores culturales y cognitivos. Sea como fuere, conviene distinguir entre conciencia crítica, en un sentido epistemológico, y conciencia necesaria. La primera comprende la dominación y la realidad social como construcciones humanas y no extra históricas; se trata de una manera de concebir la relación hombre-realidad. La segunda, alude a las posturas concretas que deben asumirse en una coyuntura sociopolítica particular; esas posturas se entienden como necesarias para determinados fines, según el criterio de elites dirigentes. Freire escribió sobre la primera: es la única que puede ser razonada al margen de ideologismos.

8 Ver al respecto Paiva (1985). Este autor, junto con otros, ha valorado el aspecto valorativo y emocional. De acuerdo a Paiva, la educación popular sería una práctica creadora de identidades colectivas.

marginal y subordinada, se dobla de una conciencia de necesidad de acción colectiva para mejorar la posición social⁹.

3. METODO

Nos centraremos en los aspectos metodológicos esenciales, teniendo como único propósito hacer inteligible la discusión de los resultados, que viene en el próximo capítulo.

Se llevó a cabo un seguimiento a una muestra de 40 individuos, hombres y mujeres, que habían terminado su participación en un programa de educación popular. Cada uno de ellos había participado sólo en alguno de los programas en estudio, siendo entrevistado entre siete meses y cuatro años después de terminado el mismo. Veinte individuos eran ex-educandos del programa "Talleres de Aprendizaje" (TAP); otros veinte, del programa "Nos juntamos y..." (NJY). Escogimos estos programas (que describiremos más adelante), porque comparten: su inspiración en una concepción liberadora de la educación, de origen freireano; su amplio uso de métodos participativos. Pero se diferencian por la presencia en uno, y ausencia en el otro, de contenidos educativos acerca de la participación comunitaria.

Se aplicó un cuestionario semi-estructurado, con preguntas abiertas y de elección múltiple, a la muestra proveniente de los dos programas. Los sujetos fueron interrogados en entrevista personal. Para efectos del análisis de la participación efectiva en organizaciones, cada individuo es control de sí mismo, en la medida que se compara su participación anterior con la posterior al momento educativo.

Cabe advertir que esta muestra no fue rigurosamente seleccionada al azar, debido a que no existen catastros con los datos del universo de ex-participantes de los programas en estudio, de donde extraerla. Decidimos emplear un método no probabilístico de muestreo, el cual, en compensación, estuviera libre de cualquier sesgo imaginable. En lo fundamental, este método consistió en reconstituir, con ayuda de antiguos monitores y coordinadores de los programas, listas de ex-educandos

⁹ Otro aspecto que nos interesa es sugerido por el término "conciencia de clase". Preferimos preguntarnos por la identidad social del público de nuestras experiencias educativas, entendiendo por tal, aquella parte del autoconcepto de una persona que deriva de su pertenencia a categorías o grupos sociales, cualesquiera que ellos sean, junto con su significado valorativo y emocional. De acuerdo a Martinic (1984), la educación popular sería una práctica creadora de identidades colectivas.

comparables entre sí. Luego, se entrevistó a todos los miembros de las listas que fue posible contactar. Se tuvo especial cuidado en obtener, para cada uno de los programas, una muestra proveniente de diversos lugares (parroquias) al interior de una misma zona urbana.

Para el análisis de otras preguntas relacionadas con nuestro problema (por ej. la intención de participar, la conciencia), el grupo anterior no podía ser control de sí mismo, de modo que entrevistamos a 35 sujetos en el momento en que comenzaban su experiencia educativa en los mismos dos programas escogidos: 21 en NJY y 14 en TAP. Esto, con el fin de comparar sus respuestas con el grupo "experimental". El procedimiento para seleccionar los miembros de este grupo de educandos "nuevos" fue similar al descrito más arriba, tomando precauciones para hacerlos comparables entre sí.

Finalmente, también se entrevistó a un grupo control de 23 individuos de ambos sexos, sin ningún tipo de participación: ni en organizaciones ni en experiencias educativas.

Descripción de los programas estudiados

Nos Juntamos Y (NJY) es un programa educativo de la convivencia de la pareja y la familia popular, impulsado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), institución académica privada. Trabaja sólo con parejas, en sesiones grupales semanales. El programa consiste en un conjunto de 16 sesiones de trabajo, donde se tratan temas tales como: los tabúes sexuales, el machismo, la educación afectiva de los hijos, los problemas de comunicación, etc. Viene desarrollándose desde 1982, ligado principalmente a parroquias de la Iglesia Católica, alcanzando una amplia cobertura. Su metodología educativa es participativa y democratizadora de las relaciones humanas. Se difunde a través de parejas monitoras provenientes de sectores populares, previamente capacitadas. Los educandos suelen ser miembros de grupos parroquiales y feligreses en general; también, amigos y parientes invitados por los anteriores. (En la sección anexos se presenta este programa en forma más completa).

Talleres de Aprendizaje (TAP) busca apoyar a niños con problemas de aprendizaje, de rendimiento escolar y de orden emocional. Con este fin, se capacita a jóvenes de sectores populares para que, en calidad de monitores, asuman la tarea de apoyar a niños de primero a cuarto básico, o que no asisten a la escuela. La capacitación de los jóvenes monitores es permanente: se reúnen semanalmente a planificar y evaluar su trabajo con los niños, también a aprender psicología infantil, realidad nacional y otras materias. Su metodología educativa es participativa y democratizadora. Funciona desde 1980, en Santiago y provincias. Creado y coordinado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), institución académica

privada, actualmente se difunde en forma independiente de esa institución. Los jóvenes que deciden incorporarse al programa como monitores, suelen ser miembros de grupos juveniles ligados a la Iglesia y a otras instituciones, quienes a menudo invitan también a amigos y hermanos no pertenecientes a ningún grupo.

Ambos programas pueden ser considerados botones de muestra de dos orientaciones temáticas dominantes en este campo educativo: una, privilegia los temas relativos a vida cotidiana y relaciones interpersonales, mientras la otra, las relaciones societales. Para efectos de nuestro estudio, ambos programas son diferentes en el siguiente aspecto fundamental: el tema de la participación en organizaciones de intereses forma parte del curriculum explícito de TAP, no así de NJY. Los educadores que crearon TAP y capacitaron a jóvenes monitores, estimaron conveniente discutir este tema con ellos con el fin de fomentar su compromiso socio-político. Esto último lo han hecho no sólo vía curriculum educativo, sino también mediante su propio ejemplo personal. No ha ocurrido lo mismo con NJY, donde la problemática de la pareja y la vida familiar suele ocupar todo, o casi todo, el espacio temático.

Nuestro estudio comparará ambos programas para averiguar si tienen efectos diferentes sobre su público, con respecto de las variables anteriormente especificadas.

4. HALLAZGOS, DISCUSION Y CONCLUSIONES

A continuación abordamos la cuestión de los efectos de la educación popular, a partir de los resultados encontrados¹⁰. Recordemos que el estudio consistió en cruzar comparaciones entre participantes nuevos con antiguos (o "novatos" y "ex-educandos"), de dos programas educativos (NJY y TAP), además del grupo control (sin ningún tipo de participación).

Sobre la participación en organizaciones.

¹⁰ Hemos preferido no incluir estadígrafos en esta presentación, con el fin de dar agilidad a la lectura y privilegiar la discusión. En otros dos textos nuestros, de los cuales éste es una síntesis revisada, sí aparecen estadígrafos: Educación popular, conciencia y organización: sobre los efectos educativos, Documento de Discusión #19, CIDE, Stgo. 1988; y Efectos de la educación popular sobre la participación en organizaciones: estudio de tres casos, Documento de Discusión #3, CIDE, Stgo. 1989.

Preguntamos a los entrevistados por su historia real de participación y por su intención futura de integrar organizaciones. Constatamos un aumento de la participación en organizaciones de todo tipo en el momento post-educativo, con respecto del pre-educativo, en los ex-educandos mirados en conjunto. Asimismo, la participación en organizaciones de interés aumenta en perjuicio de otras. Estos aumentos son estadísticamente significativos.

Sin embargo, lo que más sorprende son las diferencias entre los dos programas estudiados. El proyecto TAP parece fomentar la participación en organizaciones de intereses, en mayor medida que NJY. En NJY la participación, tanto antes como después del momento educativo, se remite a grupos eclesiales, principalmente de pastoral sacramental; y alcanza sólo a una minoría. En TAP, en cambio, el 60% de los jóvenes no tenía ninguna participación al iniciar su formación, pero después de terminarla, la mayoría se incorpora a grupos ligados a los derechos humanos, a partidos políticos y a talleres para formar a jóvenes no-organizados.

Ahora, la intención de participar en organizaciones de intereses, revelada por los ex-educandos de ambos proyectos, es congruente con los datos sobre participación efectiva, recién examinados. En NJY, la más alta preferencia es por grupos cristianos, mientras que sindicatos, partidos políticos y juntas de vecinos tienen baja aceptación. En cambio, sindicatos y partidos tienen alta preferencia en TAP; juntas de vecinos, algo menor. El grupo control tiene una estructura de preferencias similar a NJY, salvo en su intención de participar en sindicatos, que es mayoritariamente positiva.

Sugerimos la hipótesis de que estamos en presencia de efectos educativos genuinos, es decir, que el aumento de la participación encontrado en TAP es consecuencia de conversaciones que ocurrieron entre educadores y educandos. Sabemos que este programa ha sido insistente en promover la participación en organizaciones de intereses, haciendo peticiones explícitas e implícitas a los educandos. Es más: los propios educadores han sido para ellos, verdaderos modelos de comportamiento colectivo organizado.

Sin embargo, la hipótesis anterior puede ser puesta entre paréntesis por otro de nuestros resultados: los educandos nuevos de ambos programas presentan un nivel de participación superior al que tenían los ex-educandos en el momento de iniciar el proceso educativo. Tal vez el tiempo político en que ocurre este proceso explique este resultado. La mayoría de los ex-educandos entrevistados habían tenido su experiencia educativa entre los años '82 y '85. En cambio, los nuevos iniciaban la suya en el '88, año caracterizado por un nivel de apertura y movimiento políticos superior al resto de los '80. Luego, la

pérdida del miedo a la represión -al haber ahora menos que antes- habría incidido en un aumento de la participación en sectores populares en general y, por ende, en el público actual de la educación popular. Los resultados de los primeros párrafos no serían, entonces, un efecto educativo, sino un efecto de la apertura política.

Parece sensato considerar ambas hipótesis como pertinentes para la interpretación de esos resultados. El examen del caso NJY es ilustrativo: se puede advertir aquí la influencia tanto de la variable tiempo político como de la variable educativa. La influencia de la primera se advierte en el hecho de que los indicadores de participación en NJY son más positivos para los educandos nuevos que para los ex-educandos. La influencia de la segunda, en que pese a lo anterior, este programa está muy por debajo de TAP en esos mismos indicadores. Ya sabemos que, a diferencia de éste, NJY es un programa cuyo discurso educativo, tanto instruccional como regulativo, está copado con la problemática de la pareja y la familia, no dejando lugar para la cuestión organizativa.

Cabría sugerir una tercera hipótesis explicativa, según la cual la mayor participación encontrada en TAP no se debe ni a las características curriculares de ambos programas, ni al momento político en que ocurre la formación, sino al hecho de que el público de TAP es joven, en cambio el de NJY es adulto. Como los jóvenes supuestamente son más idealistas y tienen más tiempo disponible que los adultos, serían proclives a la participación social. Esta hipótesis, sin embargo, no tiene apoyo empírico. Por el contrario, revisiones de estudios sobre el punto, han mostrado que, descontados los clubes deportivos, la participación de los jóvenes en organizaciones autónomas del Estado es menor aún que la del conjunto de la población popular: no representa más del 12% de la juventud popular¹¹.

En definitiva, nuestros resultados sugieren que, en función de un propósito organizativo, es clave considerar qué peticiones y promesas de acción, explícitas e implícitas, se hacen entre sí los actores del proceso educativo, y no sólo si ellas se formulan o no en forma participativa. Esto cuestiona cierto metodologismo que ha acompañado el discurso sobre los fines de la educación popular. Exagerando algo, nos parece que en ese discurso todo parece descansar en la metodología. La metodología participativa, al no operar al margen de la intencionalidad pedagógica, no puede pretender contribuir a la

¹¹ A esta conclusión llega un estudio de Urzúa (1985). La participación juvenil en organismos del Estado es, por otra parte, casi inexistente si volvemos a descontar el deporte apoyado por la Digeder (Weinstein, 1988).

organización popular --en el sentido en que hemos formulado este problema-- si no incluye ese tema en la conversación educativa.

Por otra parte, estos resultados confirman una vez más que el proceso educativo no ocurre en un vacío social. Esto es, en lenguaje de la pragmática, que hay conversaciones que ocurren fuera del dispositivo pedagógico que actúan como condiciones de posibilidad de peticiones y promesas que se hacen dentro. En particular, el contexto político fija límites a la eventual acción colectiva que es posible fomentar mediante un proceso educativo.

Cabe finalmente preguntarse qué hace o cómo hace un programa educativo como TAP para fomentar de hecho la participación en organizaciones. La respuesta no parece radicar en un darse cuenta de la importancia de la organización para solucionar problemas comunes a un conjunto de individuos. Aún cuando los individuos, gracias al proceso educativo, reconocieran su importancia, nada permite asegurar que ellos se involucrarán de hecho en acciones colectivas. Olson (1979) objetó seriamente este supuesto, de la siguiente manera.

Partamos de la base que participar tiene costos (tiempo, esfuerzo, riesgo) que todos quisiéramos eludir, a menos que los beneficios fueran muy convenientes. Lo que caracteriza la meta perseguida por la acción colectiva, es que se trata siempre de un bien que si llega a estar disponible para un individuo lo estará necesariamente para todos. Pensemos en una comuna o barrio sin pavimentación, situación que tiene descontentos a los vecinos. Si la municipalidad pavimentara las calles, todos los vecinos se beneficiarían. La formación de una junta de vecinos que presionara ante las autoridades contribuiría a solucionar el problema. Pero he aquí que la lógica de la situación en la que se encuentra cada uno de los vecinos es tal que, a) percibe que su contribución marginal al esfuerzo colectivo es nula; en la medida en que hay muchos otros vecinos, él no es decisivo para el éxito de la operación conjunta, y b) puede gozar de cualquier mejora conseguida por los otros vecinos, haya o no trabajado en apoyo de la junta de vecinos preocupada del interés común.

Cuando un problema de interés común a un conjunto numeroso de individuos reproduce la lógica mostrada en los puntos a) y b), es improbable que si acción colectiva emerge, esta provenga del mero convencimiento, por parte de los individuos, de que existe un interés común y de que la organización sería la manera adecuada de enfrentar el problema. Olson sugiere que la organización, si no puede obligar a los individuos a unirse a ella, debe proveer además de los bienes de apropiación colectiva, otros (materiales o simbólicos) de apropiación exclusivamente individual, para incentivar la participación.

15 Ver artículo de Rodríguez y Tironi (1987).

Evidentemente, valores e ideologías pueden desactivar la lógica de las situaciones generadoras de "free riders"¹², introduciendo una racionalidad alternativa: el sujeto entiende que si él no apoya la organización, otros tampoco lo harán, entonces ésta fracasará sin entregar el beneficio que se esperaba. Justamente, un proceso educativo puede contribuir a generar esta otra racionalidad: es lo que parece hacer TAP.

Atribuciones causales de la pobreza¹³

Tres son los resultados contundentes: primero, la ausencia de atribuciones extra históricas en todos los subgrupos del estudio, incluido el grupo control; segundo, la similaridad de la estructura atribucional entre novatos y ex-educandos de ambos programas; y tercero, la menor presencia en el grupo control de atribuciones de orden político, en comparación con el conjunto del público de ambos programas.

Los pobres urbanos no explican sus condiciones de vida por la suerte o por la voluntad divina; tampoco se responsabilizan principalmente a sí mismos. En general, ellos ven las causas de su pobreza en la cesantía, en los bajos sueldos, el abuso de los empleadores, la deficiente política económica. Esto muestra que la ingenuidad no es un atributo del pobre urbano de hoy. Diversos antecedentes concurrirían a explicar esta situación. Por una parte, la escolaridad del pobre ha aumentado en el último tiempo¹⁴. Por otro, los pobladores de hoy han nacido en la ciudad, a diferencia de hace 20 años, cuando una gran parte de ellos provenía del campo¹⁵. La magia y la ingenuidad de la conciencia suelen ser atributos asociados a la cultura campesina. También, cabe destacar la larga crisis social y política que ha estado viviendo nuestra sociedad. La cesantía y la dictadura han sacudido la conciencia del pobre, revelándole la importancia que la dimensión pública tiene en su destino. Pareciera que estos

¹² Así llama Olson a los que gozan de los beneficios de la acción colectiva sin haber participado en ella ("pasajero gratuito").

¹³ Se preguntó a los entrevistados "a qué causas atribuye usted su situación socio-económica?" y "a qué causas atribuye usted la pobreza de tanta gente en Chile?".

¹⁴ No sólo hay una mayor cobertura educativa en la población en edad escolar. En los mayores de 25 años pueden apreciarse niveles educativos bastante más altos que en la década del 60 (Espinoza, 1987).

¹⁵ Ver artículo de Rodríguez y Tironi (1987).

momentos de crisis, lejos de privatizar las mentalidades, las vuelven más sensibles a esta dimensión pública y societal.

De acuerdo a nuestros datos, ambos programas estudiados convocan desde la partida, a un público con conciencia crítica en materia de atribuciones sobre la pobreza. Por tanto, no hay razones para sugerir que la experiencia educativa promueve cambios de conciencia al respecto. Nos referimos a lo que hemos llamado conciencia crítica-epistemológica. Este fenómeno no es extraño; suele predicarse a quienes ya tienen fe. Que la educación popular convoque a gente mínimamente crítica, estaría indicando que la criticidad constituye un lenguaje común, un consenso básico, que posibilita todas las conversaciones que se dan en su interior.

Lo que distingue al público educativo del grupo control, es que en este último, la presencia de atribuciones de orden político es menor que en el primero. No sabemos si esto se debe a falta de valentía o a falta de criticidad del grupo control, o a una combinación de ambas hipótesis. En efecto, los pobres urbanos vinculados a la Iglesia y/o a las ONG, como nuestro público educativo, se atreven a expresar críticas al régimen cuando perciben la situación como protegida, lo que no es evidente en el caso de la población común, más temerosa frente a agentes externos. Pero, por otro lado, se sabe que una parte significativa, aunque no mayoritaria, de los sectores populares urbanos, se da cuenta de la cesantía y de los bajos sueldos, sin por ello reconocer la responsabilidad del gobierno en esa situación, ya sea porque no alcanza a verla o porque cree que efectivamente no existe.

Identidad social¹⁶

En todos nuestros subgrupos, incluyendo el grupo control, alrededor de un tercio de los sujetos articula el "nosotros" en términos de clase o estrato popular: el pueblo, los trabajadores, los pobres. No tenemos parámetros para discernir lo que ese tercio significa en cuanto a magnitudes. Lo interesante es que la educación popular no parece tener eficacia como generadora de identidad de clase popular; no crea más identidad de clase de la que ya existe en sectores populares urbanos.

Sin embargo, la identidad popular no se expresa sólo en términos de clase o estrato general. Vecinos, pobladores,

¹⁶ Se pidió a los entrevistados que asociaran libremente frente al estímulo " Quiénes son NOSOTROS o NOSOTRAS para usted?". De este modo quisimos estimular el sentimiento de pertenencia o identidad, más que el status adscrito del individuo.

compañeros de trabajo, tienen una presencia importante en la autodefinición de todos nuestros subgrupos, especialmente entre los ex-educandos. Esto permite sugerir que las experiencias educativas efectivamente contribuyen a generar identidades populares, pero expresadas a nivel local, comunitario. La noción de comunidad, por la connotación pre-societal que arrastra, no basta para definir esta identidad, porque aquí la sociedad global y sus conflictos se encuentran en su raíz¹⁷. No es atracción interpersonal o lazos afectivos primarios, lo que comandaría la constitución de esta identidad, sino la percepción, por parte del sujeto, de que comparte con otros una suerte y un destino comunes, indisociables de la posición social que ocupan. Ahora bien, es una identidad de alcance local: esos otros están relativamente al alcance de la mano, de la vista, de la palabra. Todo esto justifica una distinción al interior de la noción de comunidad: comunidad afectiva (amigos, pares cercanos) vs. comunidad cognitiva (vecinos, pobladores, compañeros).

Con respecto a una identidad feminista, ella se dobla, como era presumible, de un "ellos" masculino. Lo interesante es que aparece sólo en las mujeres de NJY, tanto en novatas como en egresadas. De nuevo, entonces, observamos el fenómeno de una experiencia educativa convocando desde la partida a un público que ya habla el lenguaje crítico del programa. En el grupo control no hay identidad feminista, lo que indicaría que ella se expresa sólo en espacios grupales participativos. Tan interesante como lo anterior, nos parece la falta de identidad feminista en TAP. Aquí predominan las mujeres muy jóvenes y solteras, a diferencia de los otros grupos, con predominio de adultas casadas. Sería que entre las jóvenes solteras la cuestión del género no se constituye aún como problema?. En todo caso, el programa TAP no parece contribuir a que emerja, lo que no sería

17 La presencia de la sociedad como telón de fondo de esta identidad popular local, se advierte en las asociaciones libres de los entrevistados frente a la pregunta quénes son ellos para Ud?. Se constata a simple vista la gran presencia de los aparatos represivos del Estado, de agentes del gobierno, y de la clase económica dominante, constituyendo el "ellos" de todos los subgrupos estudiados. Pero lo popular local, también está cruzado de "ellos": pobladores, cesantes, delincuentes, vecinos que no piensan como uno, etc. La coexistencia de "nosotros" y "ellos" al interior de un mismo grupo, muestra la ambigüedad de las relaciones entre el individuo y el grupo. A menudo, todo in-grupo está compuesto de varios out-grupos; y todo individuo pertenece a más de un grupo. Las complejas combinaciones resultantes de este doble juego de multiplicidad y pluralidad de las pertenencias tiene, con toda probabilidad, importantes correlatos a nivel de la acción social y de las opciones ideológicas.

de extrañar, porque no está en su curriculum explícito ni, de acuerdo a lo que sabemos del programa, tampoco implícito.

Estrategias de movilidad social¹⁸

Los resultados son interesantes: para ninguno de los grupos de la muestra las estrategias colectivas son opciones dominantes. Ni la participación en organizaciones ni la solidaridad entre la gente, son vistas como alternativas efectivas para mejorar la posición social. Esto mismo ocurre a nivel general en sectores populares: Valenzuela (1987) lo señala en un estudio reciente y recuerda, además, que Portes había detectado una relación de 5 a 1 a favor de estrategias individuales, a fines de los 60.

Las estrategias vistas como eficaces son educación y trabajo, no dejando mayor espacio para otras. Es como si existiera una representación social¹⁹ muy anclada en sectores populares, con raíces que se hunden medio siglo atrás, según la cual la integración a la sociedad en mejores condiciones, pasa por la educación y el salario. La experiencia dictatorial no parece haber removido sustantivamente esta representación: se comprendió que esta vía regia estaba suspendida, obstaculizada, pero no destruida ni menos sustituida por otra.²⁰

Las experiencias educativas estudiadas, a pesar de su discurso pedagógico colectivista y solidario, no alteran mayormente esta representación. Los jóvenes de TAP no son la excepción. Cómo entender, entonces, su inclinación a participar en organizaciones?. Creemos que esta inclinación es motivada

18 Se preguntó a los sujetos " Cuáles de estos medios son para usted los más importantes para salir adelante en la vida?, escoja tres en orden de importancia: a) el trabajo; b) la solidaridad entre la gente; c) las desiciones que toman los gobiernos; d) la participación en organizaciones; e) la educación f) la unidad de la familia; g) el esfuerzo personal; h) la fe en Dios."

19 La noción de representación social alude a un tipo de conocimiento socialmente compartido, constituido a partir de nuestras experiencias, informaciones y modelos de pensamiento, recibidos y transmitidos por la tradición, la educación y la comunicación social. Rescatada de la sociología durkheimiana por Moscovici (1984), la noción ha tenido amplio uso en la psicología social europea de los '80.

20 El rechazo popular al régimen podría entenderse, entre otras cosas, como un anhelo de restitución de la eficacia de los medios tradicionales de movilidad ascendente.

principalmente por imperativos morales y no materiales. No es que las carencias materiales no sean movilizantes, pero parece que hubiera una cuestión de umbrales. Es la trasposición del límite que separa una pobreza digna de una crítica, la que generaría una protesta colectiva y de fuerte contenido moral, dirigida contra el Estado. Pero el ascenso hacia posiciones sociales medias, es para ellos asunto de estrategias individuales.

La poca importancia que la gente acuerda a la acción colectiva como medio de movilidad social, podría explicarse, en parte, por la concurrencia de las dos siguientes hipótesis. Por una parte, la participación en organizaciones de base podría ser percibida como un modo de promoción propio de los más humildes, al interior de los sectores populares, por tanto impropio de aquellos que, junto con una mayor educación han internalizado pautas individualizantes. Cabe recordar que hace veinte años atrás, la participación en organizaciones de base estaba negativamente asociada con los niveles de escolaridad y de exposición a medios masivos de comunicación, en sectores populares (DESAL, 1970). Por otra parte, hay que reconocer que, de hecho, la participación en organizaciones de base, de por sí, no constituye un medio real de movilidad social, sino en la medida en que exista un nexo entre ellas y los centros de poder, junto con mecanismos políticos efectivos de redistribución de los recursos. Es cierto que un grado adecuado de organización popular previa es un requisito para la instalación de estos mecanismos, pero no es menos cierto que su efecto sobre la movilidad efectiva es indirecto y a largo plazo. En cambio, la relación que guardan la educación y el trabajo con la movilidad, es mucho más visible y directa.

A modo de conclusiones

Con estos antecedentes a la mano, volvamos nuestra mirada al interior de estas prácticas educativas, específicamente al tipo de relación social que allí prevalece. Agencias y agentes externos suelen sorprenderse gratamente por el clima cooperativo y solidario que allí encuentran, atribuyéndolo a pautas culturales típicas de los sectores populares, las que constituirían, además, un recurso cultural para el enfrentamiento de sus dificultades. Sin embargo, creemos que esta sociabilidad cooperativa no puede ser entendida principalmente en términos de una racionalidad instrumental, que dispone medios en relación a fines. Tiene poco que ver con estrategias de logro de un bien común (por ej., "la unión hace la fuerza"), salvo, quizás, cuando el programa educativo acompaña a un proyecto de tipo productivo comunitario. El fenómeno cooperativo puede no ser más que una consecuencia casi natural del disipamiento del aislamiento y la desconfianza mutua, facilitada por el mero hecho de participar en grupos pequeños. Las experiencias grupales participativas en sectores sociales medios, tienen un efecto similar. No obstante, en nuestro caso, el comportamiento cooperativo puede tener

también otra significación, de lucha por una identidad popular positiva: nos explicamos.

En las últimas décadas, la identidad popular ha venido experimentando un progresivo mayor reconocimiento social. Antes, ser pobre significaba pertenecer a una clase baja, cuyos atributos eran consensualmente negativos: flojera, ignorancia, etc. A pesar de que hoy la valoración negativa no ha desaparecido por completo, ni siquiera al interior de los propios sectores pobres, hay sectores significativos de la sociedad (grupos de intelectuales, la Iglesia, gente progresista) que reconocen valor en la identidad popular. Para el individuo pobre, la identidad popular empezó a dignificarse cuando, estimulado por esos sectores aliados y junto a ellos, se levantó para reclamar un destino mejor²¹. Ahora bien, el reconocimiento de la figura del pobre por parte de sus sectores aliados -todos críticos del individualismo, consecuencia ya del capitalismo ya de la secularización- ha ido a la par con la construcción de ciertos atributos positivos claves de lo popular en sí: potencial solidario, cooperación colectiva. Que esto sea verdadero o falso no interesa aquí, lo cierto es que esos rasgos se han constituido en el núcleo positivo de la identidad social del pobre, fuera del cual difícilmente puede él alegar un valer distintivo, o cierta superioridad en algún plano.

Este proceso se ha reproducido en nuestras experiencias de educación popular, donde los agentes educativos externos juegan un rol central, en su doble calidad de profesionales de clase media y de críticos del individualismo. Para los educandos, este agente no pertenece al Nosotros, pero sí a un exogrupo que, porque es prestigioso y reconoce el valor de lo popular y, al mismo tiempo, pide pautas de comportamiento cooperativo, favorece tanto la emergencia de ese tipo de comportamiento como la legitimidad identitaria basada en él²².

Las consideraciones anteriores acerca de la relación social prevaleciente en estas prácticas, nos llevan de vuelta al asunto de la metodología participativa: convengamos en que ella

²¹ Henri Tajfel y J. Turner (1979) han sugerido que no sólo reivindicaciones de orden material, sino también la necesidad de construirse una identidad social valorada positivamente por la sociedad, puede convertirse, cuando el escape de determinadas identidades sociales negativamente valoradas es imposible, en un poderoso facilitador de acciones colectivas de cambio sociocultural. Un proceso de esta naturaleza estaría en obra en las luchas actuales de las mujeres por una nueva identidad.

²² Un estudio de la percepción que el público beneficiario tiene de la educación popular, confirma el poder social y moral que para ellos tienen los agentes externos (Martinic, 1988).

define un modo particular en que educadores y educandos realizan el proceso educativo. En realidad, el mero uso de la expresión 'metodología', nos desvía de su significado profundo, porque remite a una racionalidad instrumental. En cambio, la metodología participativa puede ser interpretada mejor como un modo de expresión de actitudes que como medios para fines educativos específicos. Una distinción clásica de la sociología alemana entre dos tipos de relación social, *gesellschaft* y *gemeinschaft* (preferimos no traducir), nos ayudará a aclarar esta cuestión.

En *gesellschaft*, la relación es un medio a través del cual los individuos o actores alcanzan sus propios fines (por ej., la compraventa). El motivo para entrar en la relación es que es el medio más eficaz para sus fines, disponible en la situación. Esto no significa que las partes no puedan estar unidas por otros motivos, en otros aspectos, pero es *gesellschaft* cuando, precisamente, eso común puede ser dejado en segundo plano con respecto de aquellos fines que interesan a ambos. *Gemeinschaft*, en cambio, es una relación más amplia de solidaridad sobre un área bastante general e indefinida de vida e intereses (por ejemplo, el matrimonio). Al entrar en la relación, las partes no tienen un objetivo limitado y específico, como en la anterior, sino general e indefinido, que comprende multitud de fines subsidiarios, muchos de ellos sin definir por el momento. Los actos, dentro de la relación *gemeinschaft*, constituyen modos particulares de expresión de actitudes más profundamente arraigadas y permanentes, adquiriendo un significado simbólico además del significado intrínseco. Por ello, el control y la sanción institucional no regula tanto medios o fines, como en *gesellschaft*; la sanción se ocupa más de actitudes que de actos específicos, los que son considerados expresiones de las primeras.

La metodología participativa puede, entonces, ser concebida como una particular manera de relacionarse entre sí de los actores del proceso educativo, expresión de una actitud solidaria por parte de agencias y agentes educativos hacia los sectores populares. Entregar la palabra a los educandos, reconocer el valor de su experiencia, activar su capacidad de acción -atributos claves de esa metodología- pueden efectivamente ser medios para determinados fines educativos. Pero, más que eso, expresan una alianza solidaria que va más allá de los límites del dispositivo pedagógico, remitiendo a una suerte de compromiso con el destino general de los pobres, en el marco de una lucha por sus derechos económicos, sociales y políticos. Alianza que no implica necesariamente compartir beneficios y dificultades por igual, porque las relaciones *gemeinschaft* admiten perfectamente bien diferenciaciones funcionales y jerárquicas.

Cerrando ya esta discusión, parecería que los resultados encontrados revelan una aparente contradicción en la acción social de los pobladores, no resuelta por la educación

popular: procesos colectivos asociados a la conquista de una identidad popular positiva, mecanismos individuales asociados a una integración a la sociedad en mejores condiciones materiales. Pero la contradicción es sólo aparente y existe en la medida en que se concibe el espacio de opción de los pobladores como cerrado a una única posibilidad: la acción colectiva. Pero todo indica que ellos no perciben así su situación; también encuentran buenas razones para optar por estrategias individuales de movilidad²³. La estructura de la situación en que se hallan es tal que crea un espacio de opción abierto, donde cada uno tendría buenas razones para escoger tanto estrategias individuales como colectivas, dependiendo del momento y del problema que se trate.²⁴

Concluiremos este documento con una hipótesis global interpretativa de los efectos sociales de la educación popular.

Las experiencias educativas han contribuido a que una energía social de signo crítico y colectivo, heredera de luchas sociales del pasado, se haya conservado y, al mismo tiempo, transformado a sí misma²⁵. Conservado, porque frente a un contexto socio-político atomizante y amenazador para la acción colectiva, la educación popular ha contribuido a que esta energía crítica encontrara un espacio donde permanecer sin degradarse. Transformado, porque no se trata ni de los mismos actores populares ni de las mismas ideas-fuerza que protagonizaron los movimientos sociales de hace un par de décadas. Ayer, era el hombre trabajador quien se concientizaba y movilizaba; hoy, son la mujer y el joven. Ayer, se hablaba de promoción y poder popular; hoy, de derechos humanos y democracia sustantiva. Ayer,

²³ Por ejemplo, existen razones atendibles para buscar movilidad a través de la educación. Si bien es cierto, actualmente la certificación escolar no discrimina entre ocupados y desocupados, no es menos cierto que, en la población popular ocupada, puede observarse una fuerte asociación entre posiciones ocupacionales y nivel de escolaridad. Las posiciones más bajas son ocupadas por sectores de menor nivel ocupacional, y viceversa (Espinoza, op.cit. p.45). La gente de sectores populares se encuentra con este dato, no en la literatura, sino en su experiencia cotidiana, avalando así su respeto por la educación, a pesar de todo.

²⁴ Raymond Boudon (1985) sugiere que los procesos caracterizados por espacios de opción reducidos, son más bien la excepción. Añade que ideologías y creencias pueden proporcionar al actor razones de elegir tal o cual línea de acción, justamente porque la lógica de la situación crea un espacio abierto. Si no, ellas tendrían una influencia limitada.

²⁵ La noción pertenece a Albert Hirschman (1986:57).

lo que estaba en juego era el Estado y el campo de la producción; hoy, es la vida cotidiana y el campo cultural.

Gran parte de esta energía ha circulado por circuitos vinculados a la Iglesia, como consecuencia de la clausura o del exceso de control por parte del Estado de otros lugares de participación ciudadana (partidos, juntas de vecinos, centros de madres). Como es sabido, en estos quince años el único espacio protegido de participación popular, desde la sociedad civil, ha sido ofrecido por la Iglesia. Cabría esperar, entonces, que en un marco democrático, la energía social ligada a circuitos eclesiales por razones de orden sociopolítico más que confesionales, se vuelque hacia otros espacios. El que ella se canalice en organizaciones de intereses dependerá tanto de variables educativas como extra-educativas: de la intención pedagógica de los proyectos, también del prestigio que estas adquieran como medios socialmente reconocidos de integración a la sociedad y, finalmente, de la organicidad de los nexos entre ellas y los lugares de decisión.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BERNSTEIN, Basil: Poder, Educación y Conciencia, Ediciones CIDE, Santiago, 1988.

BOUDON, Raymond: La place du désordre, Paris, PUF, 1985.

COCKX, B., GALLEZ, D. et GUY DE VILLERS: "Récit de vie et formation", en Finger y Josso (Eds.): Pratiques du récit de vie et théories de la formation. Cahier #44 de la section des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, 1986.

DESAL: La marginalidad urbana: origen, proceso y modo, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1970.

DELPINO, A. Y SANCHEZ, D.: Educación popular en Chile, 100 experiencias, CIDE-FLACSO, Santiago, 1984.

ESPINOZA, Vicente: "Crisis y pobreza urbana: aspectos estructurales", en Proposiciones #13, SUR Ediciones, 1987.

FREIRE, Paulo: Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution, Maspero, Paris, 1983.

GAJARDO, Marcela: "En torno a la teoría y la práctica de la educación popular", en Gajardo, M. (compiladora), Teoría y práctica de la educación popular, OEA-CREFAL-IDRC, Patzcuaro, México, 1985.

GARCIA-HUIDOBRO, Juan Edo.: Discurso pedagógico de la educación popular, CIDE, Documento de Discusión #11, Santiago, 1988.

HIRSCHMAN, Albert: El avance en colectividad. Experimentos populares en la América Latina, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.

MARTINIC, Sergio: Educación y cambio social, Documento de Trabajo #7, CIDE, Santiago, 1984.

MARTINIC, Sergio: "Reflexión crítica de la educación popular. Una mirada desde los participantes", en Van Dam, Doijens y Peter (Eds): Educación popular en América Latina, CESO Paperback #4, La Haya, 1988.

MOSCOVICI, Serge: "The phenomenon of social representations", en Farr and Moscovici (Eds): Social representations, Cambridge University Press, 1984.

OLSON, Mancur: Logique de l'action collective, Paris, P.U.F., 1979 (edición original en inglés, 1965).

PAIVA, Vanilda: "Populismo católico y educación, una experiencia brasileña", en M. de Ibarrola y E. Rockwell (Eds.), Educación y clases populares en América Latina, IPN, México, 1985.

RICHARDS, Howard: La evaluación de la acción cultural, Ediciones CIDE, Santiago, 1985.

RODRIGUEZ, A. Y E. TIRONI: "El otro Santiago. Resumen de la Encuesta SUR 1985", en Proposiciones #13, SUR Ediciones, 1987.

TAJFEL, H. AND J. TURNER: "An integrative theory of intergroup conflict" in Austin and Worchel (Eds.), The social psychology of intergroup relations, Brooke Cole Publishing Company, California, 1979.

URZUA, Raúl: Juventudes populares, involución social y sobrevivencia, Documento de trabajo #24, Centro de Estudios del Desarrollo, Santiago, 1985.

VALENZUELA, Eduardo: "Identidad y representaciones en el mundo popular", en Proposiciones #14, vol. 13, Sur Ediciones, Santiago, 1987.

WEINSTEIN, José: Entre la ausencia y el acoso: apuntes bibliográficos sobre jóvenes pobladores, vida cotidiana y Estado en Chile hoy, Documento de discusión #22, CIDE, Stgo., 1988.