

DE LA EDUCACIÓN “FORMAL” A LA “NO FORMAL” COMO PRÁCTICA PSICOSOCIAL TRANSFORMADORA EN CHILE

Ricardo Ernst Montenegro*

RESUMEN. El artículo explora las articulaciones entre pedagogía, psicología y política en Chile durante el siglo XX, intentando comprender su devenir actual en relación a la Educación No Formal (ENF). Para ello, primero se ofrece una revisión histórica de algunos argumentos pedagógicos, psicológicos y políticos que han perfilado el desarrollo del campo educativo. Luego, a través de la evaluación de la discusión en torno al concepto de ENF, se identifican dos Racionalidades, llamadas del Complemento (RC) y de la Transformación (RT), que han luchado por volverse hegemónicas en la articulación del campo de la ENF. Finalmente, desde ese reconocimiento, se propone un conjunto de elementos para el análisis de las modalidades de ENF en el país y, desde ahí, una nueva articulación posible entre los campos de la psicología, la pedagogía y la política.

PALABRAS CLAVE. Psicología, pedagogía, educación no formal, política.

FROM “FORMAL” TO “NON-FORMAL” EDUCATION AS A TRANSFORMATIVE PSYCHOSOCIAL PRACTICE IN CHILE

ABSTRACT. This article explores the joints between pedagogy, psychology and politics in Chile during the twentieth cen-

* Profesor adjunto en la carrera de Psicología en la Universidad Autónoma de Chile, Chile. Correo electrónico: ricardo.ernst@cloud.uaautonoma.cl

tury, trying to understand its current evolution in relation to Non-Formal Education (NFE). To do this, first, an historical review of some pedagogical, psychological and politic arguments that have profiled this meeting it's offered. Then, an evaluation of the discussion around the concept of NFE is concluded by identifying two rationalities, that we call the Rationality of Complement (CR) and the Rationality of Transformation (TR), that have struggled to become hegemonic in the articulation of the NFE's field. Finally, based on that recognition, a set of elements its proposed for the analysis of NFE modalities in the country and, from its consideration, a new possible articulation in between the psychological, pedagogical and political fields.

KEY WORDS. Psychology, pedagogy, non-formal education, politics.

INTRODUCCIÓN

Como otros constructos en psicología y pedagogía, el concepto de Educación No Formal (ENF) presenta una amplia polisemia, lo que dificulta tanto el diálogo teórico como las intervenciones psicosociales diseñadas en función de él. Ya sea que se indague en la línea de Paulo Freire (1970) o aquella de Philip Coombs (1974), pueden observarse distintas cosmovisiones sobre lo educativo que han dotado de sentido a las ideas respecto de la ENF, llegando a constituirse, según algunos (Bhola, 1983; Touriñan, 1996) en una categoría residual. Esta situación, aunada al hecho que la ENF ha ganado terreno tanto en el sistema educacional formal como en iniciativas generadas desde la sociedad civil, motiva la búsqueda del esclarecimiento conceptual que contribuya a fortalecer las bases para su estudio y apoye su respectiva práctica en el país.

Si una reflexión como la propuesta ha sido relevante en los últimos años, al día de hoy, en el escenario de tensiones sociales que se intensifican por la pandemia de COVID-19 y donde las estructuras educativas formales de las periferias capitalistas subordinadas tambalean, esta indagación ve fortalecida su pertinencia.

Asumiendo que el devenir en el tiempo tiende a modelar y dotar de diversos significados a las ideas sobre lo educativo que sostienen las visiones acerca de La ENF, el diseño de esta indagación implica relevar primero algunos de los antecedentes y matrices de sentido que desde lo social y lo político, históricamente, han provisto de sentido la idea de pedagogía y sus acercamientos con la psicología. Desde ese movimiento historizador, que luego analiza los sentidos específicos y las variantes en las aproximaciones a la ENF, podremos ofrecer hacia el final un argumento acerca del estado actual y algunas proyecciones para orientar nuestras prácticas pedagógicas en la dirección de las necesidades planteadas por nuestras comunidades.

ANTECEDENTES: PEDAGOGÍA, ILUSTRACIÓN Y PSICOLOGÍA

Las relaciones entre pedagogía y psicología son tan antiguas como los campos mismos. En función de cierta comunidad de objetivo fundamental (la intervención transformadora del ser humano) y terreno en el cual él ocurre (la psique humana) puede, incluso, hablarse de dicha relación desde antes que ambas se constituyeran como disciplinas científicas. Parafraseando a Ebbinghaus (1908), bien puede decirse que ella tiene “un pasado largo y una historia corta”.

El reconocimiento de cómo el esfuerzo educativo comporta acciones y sentidos diversos dependiendo del marco de significados y relaciones en el cual él se desarrolle tampoco es nuevo. Ya Montesquieu, en su clásico *El Espíritu de las Leyes*, daba cuenta de esto aseverando que “recibimos tres educaciones diferentes o contrarias: la de nuestros padres, la de los maestros, la del mundo” (1977, p. 26), ofreciendo una primera huella de lo que en siglos posteriores fue conceptualizado como Educación No Formal (ENF), Formal (EF) e Informal (EI), respectivamente. Ahora, cuando el mismo autor, a renglón seguido, agrega que “lo que nos enseña la última destruye todas las ideas aprendidas en las otras dos”, lo que también se revela es que la relación entre dichos tipos educativos, si bien idealmente concurrente, en la práctica tiende a ser problemática.

Así, a mediados del siglo XIX, en un entorno donde la élite chilena intentaba dotar al país de un sistema educativo acorde a las necesidades

de una nación joven que buscaba modernizarse mediante la educación de su población,¹ surgió el interés por la relación entre psicología y educación.

Una primera huella explícita del interés por lo psicológico en relación con lo educativo puede encontrarse en la obra de Andrés Bello. En su discurso de instalación de la Universidad de Chile, Bello marcaba la importancia de prestar atención a las verdades que “revelan los fenómenos íntimos del alma en el teatro misterioso de la conciencia” (1843, p. 2). Años después, forjando los escritos que se convirtieron luego en su *Filosofía del entendimiento* (Jaksic, 2010), insistió explícitamente, en el valor de la “psicología mental” –ocupada de “las facultades i operaciones del entendimiento”– y la “psicología moral” –ocupada de “conocer las facultades i actos de la voluntad” (Bello, 1881, p. 2)– como partes fundamentales de una filosofía desde la cual enfocar y dirigir la educación de la humanidad. El estudio de la producción editorial del período muestra un interés en franco crecimiento. Según Manuel Ponce y su *Bibliografía Pedagógica* (1902), entre 1861 y 1876 se editan en el país más de una docena de textos y manuales de pedagogía, además de una decena de obras relacionadas con metodologías de enseñanza.

Un momento clave de este movimiento histórico lo representó la comisión de servicio dada a José Abelardo Núñez, entre 1878 y 1882, para estudiar los sistemas educativos de los Estados Unidos y Europa, cuyas reflexiones decantó en su obra *Organización de las Escuelas Normales* (1883), redactada a modo de informe a las autoridades educativas nacionales. En su relato sobre la estructura y método de la formación de docentes en dichos lugares, Núñez no pierde de vista que un elemento fundamental de la profesionalización de dichos docentes –núcleo de las reformas del período– es el estudio y uso de la psicología.²

¹ Algunos hitos de este proceso fueron la creación del Ministerio de Culto e Instrucción Pública (1831), la reorganización de la educación secundaria (1832), la fundación de la Universidad de Chile y la Escuela Normal de Preceptores (1842), la Escuela de Artes y Oficios (1849), la Escuela Nacional de Preceptoras (1854), la Sociedad de Instrucción Primaria (1856) y la promulgación de la Ley Orgánica de la Instrucción Primaria (1860).

² La convicción nacional sobre el carácter ejemplar de la experiencia germana –expresada con transparencia por Valentín Letelier en su idea que la pedagogía es “una creación esencialmente alemana” (1885, p. 38)–, dio pie a una nueva comisión de

En paralelo, las labores de creación legislativa, editorial e institucional también continuaron.³ Importantes facilitadores de este proceso resultaron las definiciones de dos coyunturas políticas que enfrentó el país en este período. Por una parte, la consolidación de la expansión y domino efectivo del territorio a través de las campañas bélicas conocidas como la “Guerra del Pacífico” y la “Pacificación de la Araucanía”. Y, por otra parte, la resolución del último gran conflicto inter-élites de ese siglo conocido como “la revolución del ‘91”. Habida cuenta de la mayor riqueza fiscal y estabilidad social devenidas de estas circunstancias, los círculos intelectuales chilenos más afines al discurso liberal-republicano que “importó” a la psicología como “asistente” de la pedagogía en pro del “esfuerzo civilizatorio” de la república (Ernst, 2010), lograron impulsar sus agendas político-intelectuales y aprovecharon el contexto para iniciar el tránsito de la pedagogía y la psicología desde la condición de artes y oficios a una como ciencias y profesiones.

NACIMIENTO Y ENCUENTRO DISCIPLINAR: LOS DEBATES MODERNOS

En la primera mitad del siglo XX el movimiento de articulación entre pedagogía y psicología continuó y tendió a profundizarse.⁴ Y a la luz de

servicio para Núñez en 1884, esta vez específicamente a Alemania, a efectos de instalar allí docentes chilenos becados, adquirir materiales de apoyo y contratar docentes para que vinieran al país (Egaña y Monsalve, 2011, p. xxxix) llegando también, desde 1885, algunos suizos y austríacos para trabajar en las Escuelas Normales (Egaña, 2000, p. 193). En su conjunto, estos profesores extranjeros “de simple rutina empírica, elevan la enseñanza a la categoría de un arte especial, basado en una ciencia: la psicología” (Labarca, 1939, p. 185).

³ A la promulgación de la Ley General de Educación (1879) y la de fomento a la Instrucción Primaria (1883) siguieron la aparición en 1889 –recogiendo también las experiencias anglosajonas–, de una traducción al castellano de *Psicología Pedagógica*, de James Sully, como VII volumen de la Biblioteca del Maestro impulsada por el mismo Núñez entre 1883 y 1890, además de la creación del Instituto Pedagógico, en el mismo año. Al período corresponde uno de los primeros documentos oficiales en los cuales se menciona explícitamente a la psicología en articulación con las tareas pedagógicas: el Programa de Estudios de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago (1890), que considera fundamento de la pedagogía entregar “nociones fundamentales de psicología y su relación con la educación” (Egaña y Monsalve, 2011, p. lxi).

⁴ Según Ponce, “es universalmente reconocido que el educador debe ser sicólogo.” (1902, p. 23).

la demanda por “cientificidad” con la cual la pedagogía decimonónica requirió de la psicología, uno de los núcleos de dicha articulación es la consolidación del tránsito de la psicología desde su matriz filosófico-especulativa a otra científico-experimental.⁵

Otro elemento en la dinamización de este proceso de articulación disciplinar fue la permanencia en cargos clave de la institucionalidad educativa local de intelectuales sensibles a ella. A los citados Mann y Núñez se agregó la figura de Valentín Letelier, rector de la Universidad de Chile (1906-1911) y que además de su defensa de la pedagogía científica apoyada en la psicología, desde 1888, en *El Estado y la Educación Nacional*, argumentaba sobre su rol para con los destinos de la sociedad toda al decir que “gobernar es educar, y todo buen sistema de política es un verdadero sistema de educación, así como todo sistema general de educación es un verdadero sistema político” (Letelier, 2012, p. 27).

La centralidad del problema educativo en el contexto de la llamada “crisis del centenario” fue descrita y argumentada por Darío Salas en su obra *El Problema Nacional* (1917). Sin perder de vista la necesidad de múltiples cambios en la lógica y la estructura internas del sistema educativo chileno, tuvo a la vez la claridad para señalar, siguiendo la huella de Letelier, cuán dependiente era aquel de estructuras sociales, políticas y económicas más amplias. La convergencia de un argumento sólido, una élite sensibilizada a su planteamiento y un clima social efervescente por las carencias allí señaladas redundó en que, al poco tiempo (1920), su propuesta de reforma constituyó el núcleo de la normativa conocida como la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, la cual relevó en varios de sus títulos la necesidad de profesionales e investigaciones en el campo escolar, abonando a la generación de nuevos espacios donde desarrollar la pedagogía científica y, con ella, la psicología.⁶ En este

⁵ Wilhelm Mann contribuyó de manera fundamental a la consolidación de dicho tránsito. Dentro de una amplia producción vale la pena mencionar *Lecciones de introducción a la pedagogía experimental* (1906), *Memoria sobre la instalación del laboratorio de psicología experimental* (1908 y 1909), *El cultivo de la individualidad en la enseñanza escolar* (1910), *Orientación jeneral sobre las anomalías mentales como base de su tratamiento pedagógico* (1912) y *La enseñanza de la sicología y de la lógica en el Liceo* (1915).

⁶ Especial relevancia a este respecto cobran el Título II, artículos 22 y 26, relativos a la dirección del servicio de educación primaria; el Título IV, artículo 46, relativo a los

contexto, la percepción de utilidad del esfuerzo pedagógico anclado en una psicología de matriz científico-experimental, encontró un nuevo impulso en la labor de Luis Alberto Tirapegui, quien capitalizando su experiencia de seis años como docente de psicología experimental, psicología general y psicología educacional en la Escuela Normal Santa Teresa (Gajardo, 2010, p. 158), contribuyó en 1925 con su reconocido trabajo *El desarrollo de la inteligencia medido por el método Binet-Simon*.⁷

Habida cuenta de estas circunstancias y movimientos, hacia fines de la misma década se ensaya en el país el primer gran intento mancomunado de reforma del sistema educativo nacional, iniciado con el Decreto Supremo n° 7.500 del 10 de diciembre de 1927 y que se orientó no sólo a institucionalizar la presencia de la psicología en cuestiones educativas –al señalar en su artículo 4° que “La educación se desarrollará de acuerdo a planes, programas y métodos basados en la evolución psicofisiológica del educando”–, sino también a cambiar tanto las bases como la estructura misma del citado sistema.⁸

No obstante, su fracaso desde el punto de vista jurídico –al ser derogado al año siguiente por la amplia resistencia que despertó entre los sectores más conservadores de la sociedad–, uno de sus efectos concretos fue consolidar la visión en la cual resultaba imprescindible la actuación sistemática de médicos, pedagogos y psicólogos en la

nombramiento y ascensos personal de educación primaria; y el Título V, artículo 70, relativo a la enseñanza normal.

⁷ Trabajo que, además de la mentada contribución, constituye una huella del declive de la influencia germana y el ascenso de la francesa y anglosajona que en materias educativas y de conceptualización psicológica marcó el desarrollo local del resto del siglo XX. Estas influencias foráneas, aun cuando fueron bien recibidas por amplios sectores de la intelectualidad y clase política criollas, también despertaron la reacción adversa de algunos grupos en términos de discutir su carácter extranjerizante, ajeno a nuestra cultura, condiciones e ignorante de nuestras circunstancias e idiosincrasia. Este fue el caso de la Sociedad Nacional de Profesores quienes, por ejemplo, en la Asamblea Pedagógica de 1926, argumentaron explícitamente en su contra afirmando que “no debemos copiar lo que se ensaya en Europa o en los Estados Unidos, sino que usar nuestra propia fuerza creadora... sólo así seremos dignos de que se haya confiado a nosotros la preparación de la juventud, alba y esperanza del mañana” (Labarca, 1939, p. 257).

⁸ Al decir de Adolphe Ferriere, célebre pedagogo suizo y “padre” de la llamada Escuela Activa, “El día en que se realizase esta reforma en el mundo entero, puede asegurarse variarían bastante las cosas en la tierra” (1932, p. 29).

concepción y ejecución del proceso educativo. Dicha visión propendió a extenderse a otras esferas de la acción gubernamental, tal y como se colige en la formulación e implementación de la Ley de Protección de Menores de 1928. Ya fuera como un pre-requisito para ser Juez de Menores o profesional miembro de la Dirección General de Protección de Menores, la psicología y los psicólogos son mencionados explícitamente en al menos siete artículos diferentes de la normativa (art. 5°, 6°, 8° 14°, 44°, 46° y 3° transitorio).⁹

Llegados a este punto, sectores tradicionalmente opuestos a las reformas comenzaron a hacerse parte de esta tendencia. Así, en el encuentro “Semana Educacional de Enseñanza Particular” de 1931, el sacerdote Miguel Ríos abordó directamente estas cuestiones en su presentación *Necesidad de la psicología del niño en pedagogía*, argumentando a favor del “perfeccionamiento del arte de educar basado en el conocimiento del niño”, resaltando “la importancia del temperamento psicológico del educador” y prescribiendo que más allá del “don natural en el educador” éste “no lo exonera del estudio psicológico del niño” (1932, p. 13-17). El representante más destacado de esta tendencia al interior de los pedagogos católicos de la época fue el sacerdote jesuita Alberto Hurtado.¹⁰

⁹ Así, no sorprenden las palabras de Waldemar Coutts, médico-cirujano y a la sazón Jefe Técnico de la Sección de Higiene Social de la Dirección General de Sanidad, quien afirmó meses después de promulgada la ley que “Nuestra Ley de Protección de Menores es una Ley humana, basada en la perfecta comprensión de las expresiones cotidianas del psiquismo de los hombres” (Coutts, en Gajardo, 1929, p. 6). En este contexto cobra sentido que Samuel Gajardo, primer Juez de Menores del país, nombrara su obra de 1929 *Los derechos del niño y la tiranía del ambiente* con el explícito subtítulo “Psicología, Educación, Derecho Penal”.

¹⁰ Hurtado desplegó una intensa labor docente y escritural. Entre otras, una de sus mayores contribuciones –además del rescate del trabajo del pedagogo estadounidense John Dewey en torno a la consideración del niño en su individualidad, el énfasis en el aprendizaje práctico y la importancia de la educación moral–, fue el esfuerzo por delimitar y estabilizar el campo de articulación entre pedagogía y psicología, llegando a ofrecer una de las primeras definiciones explícitas de él y según la cual la psicología pedagógica es una de “las ramas derivadas de la psicología experimental” pero que, a diferencia de ésta, “es una ciencia aplicada que tiene por objeto las leyes positivas de los fenómenos, en cuanto tales leyes sirven de reglas directivas en la obra del educador” (Hurtado, 2005, p. 163).

Llegada la década de los ‘40s ya está instalada la idea que el educador debe “ser” psicólogo. Así, en su participación en el VIII Congreso Científico Americano, en 1940, la destacada investigadora Irma Salas, hija del autor de *El Problema Nacional*, hizo una detallada y concisa presentación sobre la investigación pedagógica en Chile durante el siglo XX, consagrando buena parte de ella, precisamente, al aporte de la psicología en cuestiones pedagógicas, afirmando incluso que “la investigación pedagógica se inicia, entre nosotros, hace más de treinta años con la fundación en 1908 de nuestro primer laboratorio de Psicología Experimental” (Salas, 1942, p. 113).¹¹

ENTRE LO “FORMAL” Y LO “NO FORMAL”: EL RELATO MODERNIZANTE

El fin de la segunda guerra mundial (1939-1945) marcó un reordenamiento de múltiples ejes articuladores de la vida social moderna, entre ellos la educación. El desenlace de esta conflagración dio pie a que en las décadas siguientes ocurriera la mayor extensión del sistema educativo –especialmente el universitario– conocida en el mundo moderno (Wallerstein, 1996).¹² Así, hasta comienzos de los ‘70s existió una cierta hegemonía de los discursos desarrollistas que vieron en la educación uno de los caminos para salir del subdesarrollo.

¹¹ Ese reconocimiento transversal que logró cosechar la disciplina psicológica resultó decisivo a efectos de su desarrollo e institucionalización posterior, con la creación en 1941 del Instituto Central de Psicología y en 1946 del “Curso especial de psicología y orientación”, ambos en la Universidad de Chile.

¹² Aun cuando el período comenzó marcado por el trabajo de Friedrich Von Hayek *Camino de Servidumbre* (1944), donde hizo una férrea defensa de la desigualdad y el egoísmo como motores del desarrollo social moderno –negando explícitamente el valor de la educación como instrumento para la generación de valores compartidos y progreso social–, diversas circunstancias y procesos contribuyeron a que dicho discurso, al menos en esa época, no concitara adhesión. El triunfo de la revolución cubana (1959), la implementación de la Alianza para el Progreso (ALPRO, 1961-1970), el desarrollo del Concilio Vaticano II (1961-1965) y la creación de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 1948), entre otros, configuraron un escenario mundial en el cual la idea de “Estado de Bienestar” soportado en el ejercicio de derechos sociales –de los cuales la educación es uno de los fundamentales– concitara, al menos por unas décadas, una amplia aceptación.

Un hito de este período es la realización, en 1967, de la Conferencia Internacional sobre Educación, en Williamsburg, Virginia, Estados Unidos. Uno de los productos perdurables de esta cita fue el trabajo *La crisis mundial de la educación. Un análisis de sistemas*, de Philip Coombs; texto que, bien puede decirse, inicia los debates modernos sobre la necesidad y uso de las distinciones entre EF y ENF. Entre otras muchas discusiones y trabajos que la aparición de esta obra alentó destaca el Informe de la llamada “Comisión Faure”, *Aprender a ser. La educación del futuro* (1973). A través del concepto de “educación permanente”, fundado en la idea de la educación como necesidad biológica y social (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1973, p. 50-51), esta obra reimpulsó la discusión sobre el sentido, formas y objetivos de la educación destacando, una vez más, el papel de la psicología.¹³

Decantando la reflexión y el trabajo acumulado en este período, Coombs y Ahmed publican en 1974 *Attacking rural poverty. How non-formal education can help*, en donde se ofrece la ya clásica distinción tripartita entre EF, ENF y EI, centrada en los criterios de estructuración de las actividades y dependencia institucional del esfuerzo educativo (1974, p. 8). Si bien su trabajo tuvo una buena recepción, también motivó diversas críticas. Si en ‘73 la revista de educación *Perspectivas*, dependiente de la UNESCO, abrió su espacio a las elaboraciones de Coombs, en ‘74 decidió hacer lo propio con algunos de sus críticos.

Enfocándose en la noción de desarrollo, Helmut Klein problematiza el hecho que en dicho trabajo se asume tal noción sin considerar las

¹³ El lugar asignado a lo psicológico se refleja en este informe en diferentes ámbitos. Uno interesante dice relación con la consideración de lo psicológico en tanto dimensión relevante en la constitución de los actores y los procesos que articulan los escenarios educativos (UNESCO, 1973, p. 26, 120, 170). A este señalamiento se agrega otro en cuanto a la noción de lo psicológico como terreno en el cual han de perseguirse objetivos educativos con la introducción de la idea de “seguridad psicológica” (UNESCO, 1973, p. 32). Coherente con esto resulta que su capítulo 5, titulado “Hechos portadores de porvenir”, dedique buena parte de su contenido y desarrollo a “la luz aportada” por disciplinas como la psicotecnia y la psicología (UNESCO, 1973, p. 175), enfatizando que, desde su aporte al concepto de desarrollo, dichas investigaciones “han modificado la idea que se tenía de los límites de la edad adecuada para la asimilación de los conocimientos” (UNESCO, 1973, p. 181).

condiciones contextuales específicas en las cuales tal proceso ocurre, enfatizando que “la investigación psicológica en el desarrollo de los escolares ha de ser realizada con conciencia del hecho de que no es una cuestión de desarrollo *per se*, sino que se trata siempre de un desarrollo bajo concretas condiciones históricas, generales, sociales y educativas” (Klein, 1974, p. 507).

Centrándose en la definición y papel asignado a la ENF, Enrique González cuestionó el hecho que Coombs y Ahmed la concibieran como supletoria ante las dificultades para difundir masivamente la EF, discutiendo esta idea de la ENF como “un mecanismo que viene a reforzar la estructura económica de la inmensa mayoría de los países subdesarrollados”, re-enfocando la discusión en términos de “la necesidad de la transmisión y descubrimiento de valores que hicieran posible una transformación de la realidad” y calificando de “gran omisión” el “no considerar la ENF como una precondition de la conciencia y libertad de los habitantes de estos países” (González, 1974, p. 536).

Desde la esfera de la práctica latinoamericana las críticas trascendieron el debate epistemológico y metodológico descrito, relevando también objeciones en el ámbito político en términos de considerarla una lectura no realmente innovadora, que sólo fomentaba la dependencia cultural de los Estados Unidos (Sanz, 1989); y también en el ámbito ético, al asumirla como una visión de carácter “integracionista” opuesta a la opción “liberadora” que propugnaban por esa época muchos de los educadores de la región (Rivero, 2005, p. 223), quienes identificaban su labor más bien con la etiqueta de “Educación Popular” (EP), en tanto creían centrales las consideraciones sobre las relaciones de poder presentes en la escena educativa, la participación activa de los educandos en su diseño y ejecución, así como de la necesidad de dirigir todo el proceso en pro de una transformación que libere a los sujetos de la opresión sostenida por la educación tradicional (Freire, 1970). Teóricamente, desde estos planteamientos se instala la pregunta acerca de si la ENF y la EP forman parte de una misma clase de esfuerzo educativo o si representan dos especies distintas.

Un primer intento de evaluación global del debate, a una década del inicio de la discusión en Virginia, provino del núcleo de educadores articulados en Michigan desde los años ‘73 y ‘74 (Sanz, 1989, p. 18).

Reconociendo lo “vasto e informe” del campo, de acuerdo a la reflexión de Marvin Grandstaff, al momento se han desarrollado “dos familias” de definiciones, centrada una en el criterio de la diversa adscripción institucional del tipo educativo y la otra enfocada en el estilo pedagógico predominante en cada uno de ellos. Recogiendo las matrices de objeciones ofrecidas por Klein (1974) y González (1974), Grandstaff propuso la consideración de otros cuatro criterios para distinguir entre tipos educativos, a saber, la función social, los beneficiarios del programa, el sistema de recompensas establecido y la llamada “conformidad cultural”, es decir, el grado en que “la enseñanza se adapte o no a las estructuras mentales de la población beneficiaria” (Grandstaff, 1978, p. 204-205), asumiendo que en la ENF, a diferencia de la EF, hay conformidad entre unas y otras. Esta propuesta heurística, contra el aparente afán sincrético de su autor, al retomar discusiones de fondo como aquellas sobre la función social de la educación y la relación de correspondencia entre los sentidos y los valores de los modelos de enseñanza y la población expuesta a ellos, alimentó la radicalización de los debates.

Una alternativa al sincretismo y la radicalización recién descritas es intentar cambiar el foco del análisis abandonando la búsqueda de un concepto de ENF en términos de un constructo cerrado, lógicamente excluyente de otros, e intentando dicha indagación reconociendo los límites plásticos de la realidad que se pretender aprehender. Un camino como este fue recorrido por Thomas La Belle, quien en su obra *Non-formal Education and Social Change in Latin America* (1976) propuso que “en la práctica, los aprendizajes informales, no formales y formales deben ser vistos como modos predominantes o tipos de énfasis antes que como entidades discretas” (La Belle, 1976, p. 21-22; traducción nuestra).¹⁴

La recepción e impacto de estas discusiones en Chile fue menor a la que podría suponerse en virtud del carácter vanguardista que en

¹⁴ Si bien la polarización del clima político-intelectual de la época redundó en que esta vía no concitara mayor adhesión, ya en los ‘90s y luego de una segunda obra al respecto, (*Non-formal education in Latin American and the Caribbean. Stability, reform or revolution?*, 1986), la propuesta de La Belle comenzó a ser paulatinamente más atendida llegando a formar parte, con el tiempo, de un cierto “sentido común” del campo (Sanz, 1989; Torres, 1995).

materias sociales y políticas –y de ahí también educativas– mostrara dicha sociedad en la primera mitad del siglo XX.

Desde un punto de vista político, en 1958, con la derogación de la Ley N° 8987 –más conocida como la “Ley de defensa permanente de la democracia” o “Ley maldita”–, se estableció un marco legal que facilitó el inicio de un nuevo clima de apertura y participación política luego de los gobiernos autoritarios de Videla e Ibáñez del Campo. El impacto de la Revolución cubana (1959) en las élites locales impulsó este clima y, en términos de su estabilidad política y sintonía con los intereses geopolíticos estadounidenses, posicionó a Chile como uno de los focos de la asistencia de la Alianza para el Progreso (Torres, 1995, p. 80).

En una dimensión cultural –y en el marco de una sociedad mayoritariamente cristiana–, no puede soslayarse la influencia del Concilio Vaticano II y su efecto local vía la reflexión y trabajo del Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) desde la Conferencia de Medellín (1968), mismos que potenciaron el trabajo de comunidades eclesiales de base y avalaron el concepto central de la llamada “Teología de la liberación” en cuanto a que el amor al prójimo y la salvación de su alma pasaban en su concreción por la superación de las condiciones de marginalidad y exclusión sociales en que vivía la mayoría de los habitantes de la región. A la vez, en el terreno del segmento social de los intelectuales se hizo patente el efecto del discurso desarrollista de la CEPAL el cual, mediante la creación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Santiago (1957) y su aval a la conocida “Teoría de la dependencia” –que enfocó la situación de subdesarrollo regional en la desigualdad tecnológica, de acceso al crédito, estructura productiva y términos de intercambio en relación al mundo desarrollado–, condicionó la salida al campo de las primeras generaciones de científicos sociales profesionales locales, modelando en ellas una alta receptividad a las ideas de “desarrollo hacia adentro” (Rodríguez, 1980, p. 33). Este contexto político-intelectual entre fines de los ‘50s y principios de los ‘70s transformó al país en receptor de una parte no menor del refugio político latinoamericano destacando, entre otros, la llegada y permanencia en el país, entre 1965 y 1971, de uno de los teóricos clave de la EP, Paulo Freire (Pinto, 2004, p. 234).

Desde un punto de vista socio-histórico, en esta coyuntura cobra relevancia la discusión planteada por González (1974) y otros educadores

latinoamericanos de la época en torno a la relación entre los conceptos de ENF y EP. Desde la llamada “Sociedad de la Igualdad” fundada por Francisco Bilbao, una parte de los sectores ilustrados chilenos había comenzado con los esfuerzos por desarrollar instancias educativas por fuera del circuito institucional estatal y que beneficiaran a obreros, artesanos y campesinos (Fuentes, 2009). Dichos esfuerzos continuaron en el siglo XX, se dinamizaron por las circunstancias políticas y culturales arriba descritas y se diversificaron abarcando a casi todos los sectores sociales tradicionalmente subordinados (La Belle, 1976). Así, en el último cuarto del siglo XX bien puede hablarse de una tradición chilena centenaria en relación al trabajo en EP.

El conjunto de circunstancias anotadas facilitó en los educadores chilenos un clima poco receptivo a las discusiones sobre ENF. La virtual inexistencia de trabajos locales relativos a ella durante este período sugiere que la atención pudo enfocarse en resolver los problemas de la práctica concreta desde un marco de referencia sensible a los discursos que enfatizaron las condicionantes políticas del diseño y del ejercicio educativos, reticentes a las ambigüedades y vacíos de unas teorías que no mostraban mayor atención a ellos. La última dictadura militar (1973-1990), caracterizada por la persecución de la mayoría de dichos educadores, así como la criminalización de sus poblaciones-objetivo, no hizo sino acentuar esta tendencia, promoviendo los trabajos en la línea de especificar y desarrollar la EP como estrategia para “reconstruir el tejido social” (Bengoa, 1987, p. 17).

RACIONALIDADES DE LA DEMANDA SOCIAL EDUCATIVA: ¿COMPLEMENTO O TRANSFORMACIÓN?

A contramano del relato hegemónico del siglo XX, donde se pensaba a la neutralidad valorativa y la especialización disciplinar como dos ejes fundamentales, en la época actual se ha vuelto dominante un relato que reconoce las amplias influencias que tienen nuestros valores en la concepción y desarrollo de la ciencia, así como también que ningún campo disciplinar es capaz de generar, por sí solo e independientemente de los demás, explicaciones coherentes y suficientes sobre sus objetos. Aún

cuando esto es relativamente nuevo en el campo académico, todo lo anteriormente expuesto sugiere que ello no ha sido así desde la óptica de las clases dirigentes. Desde ese lugar se han entendido las relaciones entre pedagogía, psicología y política como no accidentales ni funciones del interés contingente de un sujeto. Antes bien, el concepto dominante allí es que dichas relaciones forman parte del fondo de las demandas sociales que cada uno de esos campos es llamado a solventar. La pedagogía comandará una educación que, de la mano de la psicología y su potencial para entender y moldear a niños y jóvenes, formará a los sujetos necesarios para sostener y desarrollar un proyecto de nación.

En esta clave de lectura se distingue que a lo largo de los primeros dos siglos de la historia de Chile hubo dos proyectos antagónicos de construcción de sociedad a través de la educación, mismos que podemos identificar esquemáticamente con las perspectivas del conservadurismo y el liberalismo políticos. Si bien cada una de estas dos ideologías aceptan en su seno diversos matices en su ejercicio de lectura y modelamiento de lo social, bien puede precisarse un eje básico que articula su diferencia: la necesidad de la transformación social.¹⁵ Mientras desde el conservadurismo se apuesta por negar la necesidad del cambio, sustentado en las tradiciones culturales que legitiman la posición social de sus miembros y en defensa de la permanencia del orden del cual son dirigentes, desde el liberalismo se apuesta por suscribir la necesidad de dicho cambio, afirmado en la idea del carácter opresivo de tales tradiciones culturales y en defensa de los derechos básicos de los sujetos maltratados y marginados por aquel orden social. A la luz de estas dos visiones del mundo social cobraron sentido maneras muy diferentes de entender la sustancia y objetivos de la tarea educativa.

Desde la perspectiva conservadora, la educación debe ser de corte tradicional, al servicio de modelar sujetos dóciles al *status quo*, de manera tal que las diversas contradicciones y conflictos al interior de la sociedad puedan ser administrados sin perturbar el pacto social vigente, creando condiciones que permitan sostener el marco de relaciones pro-

¹⁵ En sentido estricto, la entendemos como aquella situación de cambio que es levantada y sostenida desde los actores sociales inconformes con el orden vigente en una comunidad dada.

ductivas de los bienes y significados que definen la vida al interior de la comunidad nacional. El devenir histórico esquemáticamente relevado en esta indagación sugiere que desde la segunda mitad del siglo XIX han sido dominantes entre los sectores conservadores de nuestra sociedad las tendencias a combatir el acceso universal a la EF pública, dejar en manos de la iglesia católica la EI y en las de la familia la ENF. Durante el siglo XX, en línea con una pérdida relativa de posiciones dentro de la sociedad y un aumento de la tensión interna entre algunos de sus grupos, estas tendencias hegemónicas al interior del sector parecen modularse en la dirección de tolerar la EF provista por el Estado, incrementar su participación en la EF vía el desarrollo de escuelas privadas –laicas y religiosas–, así como extender la labor de la iglesia católica en el terreno de la EI. La ENF se continuó leyendo como terreno soberano de la familia.

Por su parte, desde la perspectiva liberal se concibe la educación como una tarea de corte innovador, enfocada en modelar sujetos cuestionadores del statu quo, mismos que se volverán actores protagonistas de la visibilización de los conflictos sociales, volviendo inestable el pacto social vigente al discutir y tensionar las relaciones productivas que dan sentido al ordenamiento de esa comunidad, y desde ahí contribuyendo a su reformulación en términos de un esquema superador, más justo e inclusivo. La reconstrucción histórica aquí realizada sugiere desde la segunda mitad del siglo XIX han sido dominantes entre los sectores liberales de nuestra sociedad las tendencias a defender el acceso universal a la EF pública, arrancar de las manos de la iglesia católica la EI y potenciar que la familia desarrolle una ENF que libere a niños y jóvenes del sometimiento al Estado y la iglesia católica. Durante el siglo XX, en línea con la ganancia relativa de posiciones dentro de la sociedad y una radicalización de algunos de sus grupos, estas tendencias hegemónicas al interior del sector parecen acusarse en la dirección de aumentar la presión por una EF provista por el Estado, así como combatir la labor de la iglesia católica en este terreno y en el de la EI. La ENF se continuó leyendo como terreno soberano de la familia, aunque se promovió que otras organizaciones sociales la fomentaran.

En nuestra lectura, desde esta polaridad y el abanico de divergencias que se observan en torno a la idea de ENF, se revela la existencia de dos racionalidades sociales diferentes desde las cuales tales diferencias

cobran sentido, mismas que operan como polos en torno a los cuales pueden organizarse la mayor parte de las reflexiones y prácticas en ENF. La primera de ellas, que llamamos la *racionalidad del complemento* (RC), se caracteriza por una lógica en la cual la ENF es llamada a suplir algunas de las deficiencias que puede tener la EF y/o a enfocarse en tipos de conocimiento y habilidades que ésta no cubre en su ejercicio. La segunda, que llamamos la *racionalidad de la transformación* (RT), en cambio, se caracteriza por concebir la ENF como un tipo educativo alternativo a la EF, fundado en principios y persiguiendo objetivos diversos de ésta. Mientras en la primera de ellas lo que se persigue con la ENF es la mejor adaptación de los sujetos al sistema social, sin cuestionar su sentido y estructura, en la segunda el norte es modelar sujetos que, cuestionando dicho sistema a partir de conocimientos y prácticas contra-hegemónicas, lo modifiquen.

Guardando una relación de correspondencia con sus posiciones en la sociedad, se observa que en las intervenciones gubernamentales y en los diversos foros internacionales existe una tendencia a operar desde la RC. En esta lógica se entienden desde la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990) hasta el Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000), pasando por el informe de la Comisión Delors (1996) y la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Hamburgo, 1997); situación que sólo se ha acentuado en las últimas dos décadas a propósito del avance global de los partidos políticos y las coaliciones de derechas, tanto en las Américas como en diversos territorios europeos.

En cambio, en las organizaciones sociales de base la tendencia que se percibe es a operar desde la RT, como se ve en las prácticas impulsadas desde la creación del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL, 1982) hasta la creación del colectivo de Educación Popular Wünyelfe (Chile, 2021), del partido Igualdad (Chile, 2019), pasando por el I Foro Social Mundial (Porto Alegre, 2001), el II Encuentro Nacional de Educación Popular (Santiago de Chile, 2005) y la I Escuelita Zapatista (Chiapas, 2013), entre otras tantas iniciativas articuladas desde la sociedad civil.

El desencanto con las izquierdas tradicionales, la proliferación de movimientos y organizaciones sociales de base, así como la intensifica-

ción de las tensiones y percepción de las carencias sociales producto de la pandemia de COVID-19 han reinstalado el debate sobre lo educativo y dado un nuevo impulso a los esfuerzos por crear y mantener encuentros educativos desde las lógicas de la ENF y la EI como herramientas para el desarrollo social.

CONCLUSIONES: APUNTES PARA UN CAMPO POSIBLE

En la medida que se acepta que el concepto de la ENF surge de la práctica de ciertos sujetos educadores inmersos en circunstancias sociales de carencia (Grandstaff, 1978, p. 201), la apreciación que se hace sobre el sentido de dicha falta juega un rol crucial en la manera como ella ha de ser enfrentada y el lugar que dentro de tal proceso puede ocupar un determinado concepto y práctica de la ENF.

La revisión hasta aquí realizada sugiere que los sentidos específicos y las variantes en las aproximaciones a la ENF dependen en su génesis y desarrollo de la articulación concreta que ocurre entre demandas sociales coyunturales, formulaciones teóricas de mediano alcance y procesos políticos de largo alcance. Sin embargo, los ejes de las discusiones relevadas en este escrito han estado lejos de este aserto, ya que el abanico de definiciones que se han planteado para abordar los sentidos asociados a la ENF ofrece una imagen ambigua, donde muchas diferencias se solapan entre sí. Se dice un programa de ENF puede ser definido, en principio, en cuanto se trata de un programa de enseñanza sistemático, que implica un proceso formativo, si bien no necesariamente sometido a evaluación. Recogiendo algunas de las dimensiones de Grandstaff (1978) y Sanz (1989) puede ser caracterizado según los beneficiarios del programa, la función social de la enseñanza-aprendizaje, la existencia o no de certificación y los sentidos y valores de la enseñanza-aprendizaje.

De este modo, el campo de la ENF comprende poblaciones de distintas características socioculturales y socioeconómicas, puede desarrollarse en los márgenes de la institución escolar o fuera de ella, puede o no conducir a una certificación que legitime los aprendizajes en el sistema educacional del país, puede o no suponer una opción política explícita, un determinado sistema de valores y tener como fin

la complementariedad de la educación formal o constituirse como espacio transformador.

En cambio, si retomamos la visión que amplía la lectura de los sentidos de la ENF considerando las condiciones culturales y políticas de los contextos donde ella ocurre en un determinado momento histórico, se nos ofrece entonces la posibilidad de releer el carácter supuestamente “residual” de la categoría y desde ahí potenciar su desarrollo.

Un giro como este aborda el problema de la ambigüedad de la definición de la ENF planteando que tal situación obedece en buena parte al vicio esencialista con el cual se ha intentado fijar su concepto. Se tiende a concentrar la mirada en el problema de la sustancia del objeto ENF (¿qué es?), desconociendo el ámbito de su función social (¿para qué sirve?). Sin embargo, al prestar atención a ésta aparece que el eje en torno al cual se moviliza la pregunta es un mandato por superar las insuficiencias de las prácticas educativas concibiendo y desarrollando un cuerpo de conocimientos y prácticas diferentes a las tradicionales y que contribuyan a la superación de aquellas.

Si nos referimos a las relaciones que caracterizaron históricamente la articulación entre psicología y pedagogía en Chile, desde el siglo XIX a la fecha, es posible identificar tres grandes campos de acción: por una parte, los aportes de la psicología en cuanto a la construcción científica de un “sujeto educador”, entregándole conocimientos y herramientas para el diseño del proceso educativo y orientaciones para la toma de decisiones prácticas. Por otra parte, se observan sus aportaciones en la construcción científica de un “sujeto educado” desde el conocimiento que genera sobre el desarrollo humano, especialmente en relación a las etapas de la niñez y la juventud. Luego, desde su aporte al proyecto por constituir esos dos tipos de sujetos, la psicología hace otra contribución en cuanto al modelamiento de las relaciones que pueden ser establecidas entre el sujeto educador y el sujeto educado. Desde este triple lugar de influencia, aunando esfuerzos con la filosofía, la psicología trasciende el nivel puramente instrumental para colaborar en la definición de los fines educativos.

Más allá de los límites de la escuela, también ha habido un aporte en el terreno de las decisiones gubernamentales con, al menos, tres variantes: la psicología como criterio técnico último (que define la po-

lítica pública), como herramienta en el revelamiento de los problemas (que asiste a la política pública), o como otra fuente que contribuye a perfilar los problemas (que informa a la política pública).

Anclada por mucho tiempo en la RC y en los márgenes de la EF, la psicología ha pensado y llevado a cabo sus contribuciones a la pedagogía en estos tres grandes campos, siendo también interpelada y usada coyunturalmente por las políticas del Estado. En consonancia con ello, desde la psicología ha sido posible contribuir a la práctica de la ENF realizada en el país a través del estudio de los sentidos y las prácticas de los actores que la han desarrollado en los márgenes internos de la escuela, los esfuerzos alfabetizadores de algunas instituciones y la política pública asociada a los programas y las agrupaciones que la desarrollan, intentando ofrecer respuesta a preguntas relativas a sus fines, medios y actores: ¿posee el espacio educativo fines psicológicos?, ¿cuáles?, ¿qué motiva a sus educadores?, ¿qué motiva a sus beneficiarios/as para participar?, ¿quiénes y cómo participan en la construcción del espacio y sus actividades?, entre otras. En este sentido, llamémosle tradicional, la psicología ha aportado y tiene aún mucho que aportar a las prácticas pedagógicas de la ENF.

Sin embargo, en buena medida posibilitado por el reconocimiento y cultivo de la interdisciplinariedad como valor en las ciencias sociales, así como por el desarrollo presente y dinamismo de diversos movimientos sociales en nuestro país, el campo de acción actual de la psicología en materias educativas puede ser pensado trascendiendo los límites de la RC y los márgenes de las actividades institucionales de la EF. Esta discusión disciplinar y social de algunos de los ejes de sentido que han ordenado nuestra sociedad en el último siglo y medio posibilita pensar hoy en aportaciones que pudieran articularse desde la RT y prestaran colaboración más activa en los esfuerzos que la sociedad civil despliega por desarrollar la ENF. Entre diversas alternativas, esta psicología “otra” –menos ensimismada y rendida ante el poder, a la vez que más abierta a las necesidades propias de las sociedades donde opera y a los saberes que éstas incuban y alumbran– bien podría contribuir en intentar ofrecer nuevas respuestas a preguntas tales como ¿de qué forma se organizan las visiones sobre el ser humano y su desarrollo en la práctica de la ENF?, ¿cuáles son las posibilidades actuales y futuras

del quehacer académico en el devenir de las dos racionalidades de la ENF?, ¿de qué maneras todo este esfuerzo puede contribuir en ir más allá de la educación que hoy nuestra sociedad discute y trabaja por transformar?, ¿hasta qué punto es posible y deseable una convergencia entre la EF, la ENF y la EI en estos procesos?

La magnitud del desastre social facilitado por la pandemia de Covid-19 ha desnudado las hipocresías, fragilidades y promesas incumplidas del capitalismo neoliberal que asola a la humanidad desde fines del siglo pasado. Con ello se han visibilizado, entre otras, también las carencias y desigualdades que en la dimensión educativa tal forma de estructuración de lo social implica. La psicología, como asistente principal de la pedagogía, puede hoy colaborar en hacer una contribución decisiva en la redefinición de los sujetos, formas y fines educativos que necesitamos para construir esa sociedad más justa y equitativa que una mayoría abrumadora de nosotros anhelamos.

Abonando en esa transformación psicosocial del ámbito educativo, una psicología emancipadora como aquella podría contribuir a una comprensión teórica y realización práctica de esas visiones sobre el ser humano, el mundo y su desarrollo que caracterizan las prácticas de la ENF, en la lógica de la RT, como unos quehaceres cuyos ejes de acción, entre otros, son una comprensión holística e integral de lo humano, la búsqueda de mayor equidad entre géneros, la construcción de relaciones de comercio justo y el cultivo de un genuino respeto por la naturaleza y todos los seres que la habitan.

Dicho aporte pasa, en buena medida, por el desarrollo de un quehacer académico que reconozca las potenciales utilidades de la RC a la vez que la necesidad urgente de construir en la senda de una RT marcada por los ejes recién descritos. Los pobres resultados luego de décadas de reformas en la línea de la RC nos muestran la razón de este aserto.

La debacle de la EF mundial, agudizada en la actual pandemia dadas las adaptaciones institucionales en su mayoría deficientes y la sobre presión que ello ha puesto sobre los núcleos familiares –donde las/los cuidadoras/es de las/os niñas/os son ahora, además de madres/padres y trabajadoras/es explotadas/os, profesores de escuela– nos obliga a indagar y desarrollar nuevas formas de convergencia entre la EF, la ENF y la EI en estos procesos de formación.

Tuvo sentido que hace dos siglos y medio pensáramos, de la mano de Montesquieu, que la educación recibida “de nuestros padres, la de los maestros y la del mundo” representan “tres educaciones diferentes o contrarias”. Hoy, a la vista del saber acumulado y de las circunstancias actuales, resultan evidentes tanto la continuidad y complementariedad general de dichos ámbitos, como la centralidad de la ENF en los procesos de construcción de identidad colectiva y ciudadanía que están a la base del sentido, funcionamiento y eventual transformación de todas las sociedades. Avanzando en ese ámbito y dirección fue que la sociedad chilena se dio cuenta, en el llamado “estallido social” de 2019, que la razón de sus pesares “no son 30 pesos, (sino) son 30 años”, en un movimiento de esclarecimiento cuyas consecuencias tienen a esa nación a las puertas del primer proceso democrático de cambio constitucional en toda su historia.

De este proceso –lleno de asambleas, cabildos, foros, talleres y encuentros– bien pueden aprender –y desde sus lugares y condiciones, hacer– todas/os aquellas/os quienes desean contribuir en ir más allá de la educación que hoy nuestra sociedad tiene, discute y trabaja por transformar reconociendo, al decir de Parfit (McAskill, 2020, p. 1), que “ahora vivimos en la parte más crítica de la historia de la humanidad”.¹⁶ La ENF, guiada por la RT y apoyada por esta psicología “otra”, bien puede resultar, al efecto, de gran utilidad.

FUENTES CONSULTADAS

- BELLO, A. (1881). *Filosofía del entendimiento*. Santiago: Pedro Ramírez.
- BELLO, A., (17-09-1843). *Discurso inaugural en la instalación de la Universidad de Chile*. Recuperado de www.uchile.cl.
- BENGOA, J. (1987). La educación para los movimientos sociales. En *Proposiciones*. Núm. 15. pp. 12-41.
- BHOLA, H. (1983). La educación no formal en perspectiva. En *Perspectivas*. Vol. 13. Núm. 1. pp. 45-54.
- COOMBS, P. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.

¹⁶ Original en inglés. Traducción propia.

- COOMBS, P. (1973). ¿Hay que desarrollar la educación periescolar? En *Perspectivas*. Vol. 3. Núm. 3. pp. 329-352.
- COOMBS, P. y AHMED, M. (1974). *Attacking Rural Poverty. How Non-Formal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- EBBINGHAUS, H. (1908). *Psychology. An Elementary Text-Book*. Boston: Heat.
- EGAÑA, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*. Santiago: Lom.
- EGAÑA, M. y MONSALVE, M. (2011). José Abelardo Núñez Murúa y su aporte a la modernización de la instrucción primaria pública. En Núñez, J. *Organización de Escuelas Normales*. Santiago: PUC/DiBAM.
- ERNST, R. (2010). *Sobre leyes y sujetos en América Latina. Algunas notas históricas sobre las psicologías de México y Chile durante la segunda mitad del siglo XX*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. CDMX.
- FERRIERE, A. (1932). *La educación nueva en Chile (1928-1930)*. Madrid: Bruno del Amo.
- FREIRE, P. (1970). Cultural Action for Freedom. En *Harvard Educational Review*. Núm. 1.
- GAJARDO, J. (2010). ¿Cómo aprendían las profesoras en la Escuela Normal Santa Teresa entre 1907 y 1927? En *Pensamiento Educativo*. Vol. 46. Núm. 1. pp. 151-170.
- GAJARDO, S. (1929). *Los derechos del niño y la tiranía del ambiente. Psicología, educación, derecho penal*. Santiago: Nascimento.
- GONZÁLEZ, E. (1974). ¿Qué educación periescolar? En *Perspectivas*. Vol. 4. Núm. 4. pp. 534-539.
- GRANDSTAFF, M. (1978). La educación no formal como concepto. En *Perspectivas*. Vol. 3. Núm. 2. pp. 200-206.
- HURTADO, A. (2005). *Una verdadera educación. Escritos sobre educación y psicología del Padre Alberto Hurtado*. Santiago: PUC.
- JAKSIC, I. (2010). Orígenes del *Filosofía del entendimiento: los aportes de Andrés Bello al periódico El Crespúsculo*. En *Anales de Literatura*

- Chilena*. Vol. 11. Núm. 13. pp. 53-68.
- KLEIN, H. (1974). La investigación psicopedagógica y las decisiones sobre política educativa. En *Perspectivas*. Vol. 4. Núm. 4. pp. 505-513.
- LABARCA, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- LA BELLE, T. (1976). *Nonformal Education and Social Change in Latin America*. Los Ángeles: UCLA.
- LETELIER, V. (1885). *Las Escuelas de Berlín. Informe elevado al supremo gobierno por la legación de Chile en Alemania*. Santiago: Imprenta Nacional.
- MCASKILL, W. (2020). *Are we Living at the Hinge of History? En GPI Working Paper*. Núm. 12. Londres: Oxford.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (1927). *Decreto Supremo N° 7.500*. Recuperado de www.bcn.cl.
- MINISTERIO DE JUSTICIA DE CHILE. (1928). *Ley 4.447*. Recuperado de www.bcn.cl.
- MINISTERIO DEL INTERIOR DE CHILE. (1948). *Ley 8.987*. Recuperado de www.bcn.cl.
- MINISTERIO DEL INTERIOR DE CHILE. (1958). *Ley 12.927*. Recuperado de www.bcn.cl.
- MONTESQUIEU, C. (1977). *El espíritu de las leyes*. Ciudad de México: Porrúa.
- NÚÑEZ, J. (2011). *Organización de las Escuelas Normales*. Santiago: PUC/DiBAM.
- PINTO, R. (2004). Paulo Freire: un educador humanista cristiano en Chile. En *Pensamiento Educativo*. Núm. 34. Junio. pp. 234-258.
- PONCE, M. (1902). *Bibliografía pedagógica chilena*. Santiago: Imprenta Elzeveriana.
- RÍOS, M. (1932). *Necesidad de la psicología del niño en pedagogía. Semana Educativa de Enseñanza Secundaria Particular*. Santiago: Imprenta Elzeveriana.
- RIVERO, J. (2005). La educación no formal y la diversidad en una perspectiva histórica de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina. En *Pensamiento Educativo*. Núm. 37. Diciem-

bre. pp. 213-232.

- RODRÍGUEZ, O. (1980). *La teoría del subdesarrollo de la CEPAL*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- SALAS, I. (1942). La investigación pedagógica en Chile. En *Anales de la Universidad de Chile*. Vol. 45-46. Núm. 8. pp. 113-134.
- SANZ, F. (1989). Educación no formal: orígenes y perspectivas. En *Tabanque*. Núm. 5. pp. 9-29.
- TIRAPEGUI, L. (1925). El desarrollo de la inteligencia medido por el método Binet-Simon. En *Anales de la Universidad de Chile*. Vol. 2. Núm. 3. pp. 453-591.
- TORRES, C. (1995). *Política de la educación no formal en América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- TOURÍNAN, J. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos “formales”, “no formales” e “informales”. En *Teoría de la Educación*. Vol. 8. pp. 55-79.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. (UNESCO). (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/4*. París: UNESCO.
- WALLERSTEIN, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Fecha de recepción: 12 de diciembre de 2019

Fecha de aceptación: 7 de mayo de 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v18i46.848>