

La Piragua

Nº 11 •
2º SEMESTRE 1995

PEDAGOGÍA Y POLÍTICA: PROCESOS Y ACTORES DE UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA PARA AMÉRICA LATINA

○ CAMBIOS EN EL CONOCIMIENTO E IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN POPULAR. *Marco Raúl*

Moja • RELACIÓN PEDAGÓGICA Y CONVERSACIONES EN PROYECTOS EDUCATIVOS Y DE INTERVENCIÓN

SOCIAL. *Sergio Martinic* + POR UNA PEDAGOGÍA DE EDUCAÇÃO POPULAR. *Mario Osorio Severino*

Batista ◆ CONSTRUINDO UMA PEDAGOGÍA DEMOCRÁTICA DO PODER. *Pedro Prual* • D DIRECCIÓN

DEMOCRÁTICA DEL PROCESO EDUCATIVO. ¿Modelo de imposibilidad? *Nidia González, Gilberto Valdés*

* EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN LAS EXPERIENCIAS ORGANIZATIVAS POPULARES. *Alfonso Torres* •

T TIEMPO Y FORMACIÓN MORAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. *Ana María Cerda Favero* •

D DISEÑO PARA INVESTIGAR EL APRENDIZAJE DE LAS PERSONAS ADULTAS. *Germán Mariño*. *

E EDUCACIÓN PARA LA TOLERANCIA O EN LA BÚSQUEDA DE LO HUMANO. *Rosa Emilia Salamanca,*

M^o Cristina de Vargas, William Tolosa, Germán Niño • E EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS

HUMANOS. Reflexiones a partir del conocimiento y de la práctica Latinoamericana. *Silvia Schmelker* *

L LAS PROPUESTAS DEL BANCO MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?

José Luis Coraggio ◆ REDES DESDE LA SOCIEDAD CIVIL: Propuestas para su potenciación. Análisis del

impacto cualitativo de las redes del CEAAL: Discusión teórico-metodológica y conceptual. *Verónica Edwards,*

Gonzalo Tapia. X PEDAGOGÍA Y GOBIERNO DE LA CIUDAD: Entrevista a Antanas Mockús. *Lola*

Cendales, Jorge Osorio • LA EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS, SU TRANSVERSALIDAD E

INCORPORACIÓN EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS: Construyendo la agenda. *Jorge Osorio*. ▲ APRENDER

A ESCUCHAR EL SILENCIO: Implicancias para una pedagogía de los Derechos Humanos. *Abraham Magendzo*

• LA CIRCULARIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA VIDA COTIDIANA. *José Fernando García* ◆





Consejo de Educación de
Adultos de América Latina

•SUMARIO•

PEDAGOGÍA Y POLÍTICA: PROCESOS Y ACTORES DE UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA PARA AMÉRICA LATINA

• AGENDA •

1 CAMBIOS EN EL CONOCIMIENTO E IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN POPULAR. *Marco Raúl Mejía* • **13 RELACIÓN PEDAGÓGICA Y CONVERSACIONES EN PROYECTOS EDUCATIVOS Y DE INTERVENCIÓN SOCIAL.** *Sergio Martinic* • **19 POR UNA PEDAGOGÍA DE EDUCAÇÃO POPULAR.** *Mario Osorio, Severino Batista* • **25 CONSTRUINDO UMA PEDAGOGÍA DEMOCRÁTICA DO PODER.** *Pedro Pontual* • **37 DIRECCIÓN DEMOCRÁTICA DEL PROCESO EDUCATIVO. ¿Modelo de imposibilidad?** *Nidia González, Gilberto Valdés.* **49 EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN LAS EXPERIENCIAS ORGANIZATIVAS POPULARES.** *Alfonso Torres.* **55 TIEMPO Y FORMACIÓN MORAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.** *Ana Maria Cerda Taverno* • **63 DISEÑO PARA INVESTIGAR EL APRENDIZAJE DE LAS PERSONAS ADULTAS.** *Germán Mariño.* • **69 EDUCACIÓN PARA LA TOLERANCIA O EN LA BÚSQUEDA DE LO HUMANO.** *Rosa Emilia Salamanca, M^a Cristina de Vargas, William Tolosa, Germán Niño* • **79 EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS.** Reflexiones a partir del conocimiento y de la práctica Latinoamericana. *Silvia Schmelker.*

• ESTUDIOS •

85 LAS PROPUESTAS DEL BANCO MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN: ¿Sentido oculto o problemas de concepción? *José Luis Coraggio* • **109 REDES DESDE LA SOCIEDAD CIVIL: Propuestas para su potenciación. Análisis del impacto cualitativo de las redes del CEAAL: Discusión teórico-metodológica y conceptual.** *Verónica Edwards, Gonzalo Tapia.*

• ENTREVISTA •

135 PEDAGOGÍA Y GOBIERNO DE LA CIUDAD: Entrevista a Antanas Mockus. *Lola Condales, Jorge Osorio*

• DOCUMENTO •

141 LA EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS, SU TRANSVERSALIDAD E INCORPORACIÓN EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS: Construyendo la agenda. *Jorge Osorio.*

• ENSAYO •

159 APRENDER A ESCUCHAR EL SILENCIO: Implicancias para una pedagogía de los Derechos Humanos. *Abraham Magentzo.* • **169 LA CIRCULARIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA VIDA COTIDIANA.** *José Fernando García.*

La Piragua

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

Nº 11 • 2º SEMESTRE 1995

PEDAGOGÍA Y POLÍTICA: PROCESOS Y ACTORES DE UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA PARA AMÉRICA LATINA

Director

Jorge Osorio Vargas. Chile

Comité Editorial

- Fernando Cardenal. Nicaragua
- Carlos Nuñez. México
- Lola Cendales. Colombia
- Renato Soethe. Brasil
- Alicia Canapale. Uruguay
- Carlos Zarco. México
- Carmen Nora Hernández. Cuba
- Aminta Navarro. Honduras
- Benito Fernández. Bolivia
 - Neita Belato. Brasil
- Alfredo Ghiso. Colombia
- Arlés Caruso. Uruguay
- Joaquín Esteva. México
- Mima Barnechea. Perú
 - Rosa M. Alfaro. Perú
- Fernando González. Colombia
- Celita Eccher. Uruguay

Diseño

Verónica Santana

Producción

Gustavo Mujica

Impresión

Alerce Talleres Gráficos

Secretaría General del CEAAL

Rafael Cañas 218, Casilla 163 T, Providencia, Santiago, Chile.

Fonos: 235 2532 - 235 6710 • Fax: (56-2) 235 6256 • e-mail: axlceaal

CAMBIOS EN EL CONOCIMIENTO E IMPLICACIONES PARA LA EDUCACION POPULAR.¹

CONSTRUYENDO LA TRANSICIÓN DE LA REFUNDAMENTACIÓN.

AGENDA

Marco Raúl Mejía*

«AQUÍ DEBO FORMULAR UNA PROPOSICIÓN, HABLANDO NUEVAMENTE EN NOMBRE DE LA GRAN FRATERNIDAD UNIVERSAL DE QUIENES SE DEDICAN A LA MECÁNICA. HOY TENEMOS PLENA CONCIENCIA DE QUE EL ENTUSIASMO DE NUESTROS ANTECESORES POR LOS MARAVILLOSOS LOGROS DE LA MECÁNICA NEWTONIANA QUE LOS LLEVÓ A HACER CIERTAS GENERALIZACIONES EN ESTA ÁREA DE PREDICTIBILIDAD, EN LAS QUE EN GENERAL TENDÍAMOS A CREER ANTES DE 1960, PERO QUE AHORA RECONOCEMOS COMO FALSAS. DESEAMOS PEDIR DISCULPAS COLECTIVAS POR NO HABER ENCAMINADO EN LA DIRECCIÓN ADECUADA AL PÚBLICO CULTO EN GENERAL, DIFUNDIENDO IDEAS SOBRE EL DETERMINISMO DE LOS SISTEMAS QUE SE ATIENEN A LAS LEYES DEL MOVIMIENTO DE NEWTON, IDEAS QUE DESPUÉS DE 1960 DEMOSTRARON SER INCORRECTAS».²

Esta cita tomada de las ciencias físicas, nos plantea un fenómeno que en estos momentos se hace universal a la discusión de los distintos entendimientos del conocimiento y de la pluralización de éste, que curiosamente se vive en este final de siglo paralelo a los procesos en los cuales vivimos un cénit de los descubrimientos científicos y tecnológicos. Esto da paso también a una diversificación de la discusión sobre el conocimiento que nos propone el cuestionamiento del quehacer práctico y teórico de los distintos procesos económicos, políticos, artísticos, científicos y tecnológicos en estos cambiantes tiempos.

Los cambios de época son tan profundos, que los diferentes investigadores y científicos no alcanzan a designar con precisión este entrecruce histórico de caminos. Como bien dice

1.- Ponencia presentada al Seminario Taller «La dimensión pedagógica en los procesos de educación popular». San José de Costa Rica, 21 a 26 de Agosto de 1995.

2.- Lighthill, J., «Proceedings of the Royal Society of London», 407, p.35. 1986. Citado por Ilya Prigogine, «¿El fin de la ciencia?». En: *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Dora Fied Schnitman (comp.) Paidós, pág. 41, 1994, Buenos Aires.

* Investigador del CINEP, Bogotá, Colombia.

Krishan Kumar, «La diversidad de denominaciones para esta nueva sociedad evidencia tanto variedad como convergencia; variedad en las bases desde las que se analiza el cambio así como en la identificación de las principales fuerza promotoras del cambio; convergencia en la idea de que las sociedades industriales están entrando en una nueva fase de su evolución, hallándose en una transición tan decisiva como la que hace un siglo llevó a las sociedades europeas de la sociedad agrarias a la sociedad industrial. Así Amitai Etzioni habla de la «era postmoderna», George Lichtheim de la «sociedad postburguesa», Herman Khan de la «sociedad posteconómica», Murray Bookchin de la «sociedad de la postescasez», Kenneth Boulding de la «sociedad postcivilizada» y Daniel Bell simplemente de la «sociedad postindustrial». Otros colocan el acento de una forma más precisa, han hablado de la «sociedad del conocimiento» (Peter Drucker), de la «sociedad de los servicios personales» (Paul Halmos, de la «sociedad clasista de servicios» (Ralph Dahrendorf) o de la «era tecnocrática» (Zbigniew Brzezinski). En su conjunto, estas etiquetas nos indican aspectos del pasado que han desaparecido o están desapareciendo (por ejemplo, la escasez, el orden burgués, la primacía de lo económico), o bien lo que se espera constituya el principio fundamental de la futura sociedad (por ejemplo, el conocimiento, los servicios personales, la tecnología electrónica de los ordenadores y las telecomunicaciones).»³

Si en las disciplinas del saber de las ciencias físicas y naturales se produce un remezón, se plantea para nosotros los que venimos de las disciplinas sociales y en algunos casos de paradigmas críticos perdedores, la urgencia por repensar las maneras cómo nos hemos acercado y hemos concebido las teorías sobre las cuales organizábamos la realidad, planteán-

SI EN LAS DISCIPLINAS DEL SABER DE LAS CIENCIAS FÍSICAS Y NATURALES SE PRODUCE UN REMEZÓN, SE PLANTEA PARA NOSOTROS LOS QUE VENIMOS DE LAS DISCIPLINAS SOCIALES Y EN ALGUNOS CASOS DE PARADIGMAS CRÍTICOS PERDEDORES, LA URGENCIA POR REPENSAR LAS MANERAS CÓMO NOS HEMOS ACERCADO Y HEMOS CONCEBIDO LAS TEORÍAS SOBRE LAS CUALES ORGANIZÁBAMOS LA REALIDAD, PLANTEÁNDONOS LA NECESIDAD DE REPENSAR NUESTROS ACERCAMIENTOS Y CONSTRUIR UNA NUEVA UNIDAD-TEÓRICO PRÁCTICA COHERENTE CON LAS CAMBIANTES REALIDADES DE UNOS TIEMPOS QUE AVENTURAN TRANSFORMACIONES MUCHO MÁS PROFUNDAS.

donos la necesidad de repensar nuestros acercamientos y construir una nueva unidad-teórico práctica coherente con las cambiantes realidades de unos tiempos que aventuran transformaciones mucho más profundas.

Por ello este texto buscará entrar en esa nueva forma del conocimiento tratando de rastrear las implicancias que tienen para nosotros los que nos movemos en el horizonte de la educación popular, a la vez que intentaré compartir una experiencia que he venido realizando entre educadores populares formales y no formales buscando caminos a través de una metodología de deconstrucción que busca experimentalmente una forma de entrar distinta para fenómenos distintos. En ese sentido, las palabras que se encontrarán a continuación son un intento por sistematizar esta forma en la cual trato de ser educador popular con sentido y coherencia en estos tiempos turbulentos.⁴

CRISIS DE LAS INTERPRETACIONES Y EL CONOCIMIENTO.

Una mirada muy fina sobre estos procesos debe evitar polarizar el problema entre científico y anticientífico, ya que hoy se escuchan muchas descalificaciones de lado y lado en donde pareciera revivirse una vieja pelea entre ocultismo y científicismo. Por eso, el llamado de personas que vienen desde las ciencias físicas como Prigogine, Morin, Fox Keller, Stengers, plantean una modificación en los patrones y en la forma de ser del conocimiento sin negar lo que de desarrollo él ha tenido, produciendo un cambio de mirada sobre los fenómenos que son analizados por las diferentes disciplinas y formas organizadas del saber.

En un proceso en el cual se comienza a abandonar esa idea de que la ciencia descubría ideas eternas que han organizado el mundo, esas famosas «leyes inmutables de la naturaleza». En esa visión, los conceptos lo que hacen es descubrir lo que la naturaleza guarda para ser descubierto. Por eso se plantea que son «realidades en sí» y que con el proceso de descubrimiento son verdades que están guardadas y que construyen una unidad que explica el mundo.

3.- Kumar, Krishan, «Prophecy and Progress», Harmondsworth, Penguin, pp 193 y s., 1978, citado por Boris Frankel, *Los utópicos postindustriales*, Edicions Alfons el Magnanim, Institució Valenciana d'estudis i investigació, pag. 11 y 12, Valencia, España, 1990.

4.- Para mi concepción de pedagogía remito a mi texto «Recepción y uso de la educación popular: hacia una comprensión de los aprendizajes en la educación popular». En: *Cultura y Política en Educación Popular, principios, pragmatismo y negociación*. CESO Paperback N° 22, pág. 265 a 308, La Haya, Holanda. 1995.

De otro lado, existe un modelo histórico en el que se plantea que la ciencia es hecha en, por y para humanos y que en ese sentido se asiste a construcciones históricas condicionadas por las épocas y con resultados tecnológicos específicos que corresponden a urgencias de esos tiempos y que operan como «tecnologías intelectuales». Allí los conceptos son construcciones que tienen a poner orden y dar una misión organizativa desde la cual construimos el mundo.

Plantea Stengers que estamos en un momento en el cual estos dos enfoques deben ser llevados mucho más allá, en tanto debemos reconocer que tenemos conocimientos pero no son absolutos, que los modelos científicos se nos presentan como mediaciones para la acción, y que en ellos no se puede encerrar la complejidad del mundo. En esta línea son simplificaciones y traducciones de esas realidades. Por ello aparece muy fuerte la idea de que los conocimientos y las disciplinas son creaciones culturales hechas por humanos y mediadas por muchos procesos, no únicamente por los racionales.⁵

En estas interpretaciones va apareciendo una complejización del problema que nos muestra cómo elementos del mundo científico técnico que funcionan a partir del raciocinio deductivo, que parten de lo general, y que concluyen imponiendo una forma y una visión, son parte de una cultura patriarcal que afianzada en los principios niega otras formas del conocimiento mucho más del horizonte femenino que por estar más en la esfera de lo privado

(fruto del mismo patriarcado), que por esa manera de existencia, nos entrega lo no racional de nuestra sociedad racional y que si se pudiera profundizar nos daría unas nuevas pistas para descubrir formas del conocer partiendo de elementos que los demás han ignorado. Esta mirada

**LOS GRANDES SISTEMAS DE
CREENCIAS CIENTÍFICAS Y
POLÍTICAS LIGADAS AL
PROYECTO DE LA
MODERNIDAD HAN
COMENZADO A
EROSIONARSE Y A SURGIR
PREGUNTAS, YA QUE AL
INTENTAR -CON LAS
EXPLICACIONES- ENCAJAR
LAS REALIDADES DE LAS QUE
SOMOS PARTE, SE
ENCUENTRA UNA
INSUFICIENCIA DE LAS
FORMAS QUE APRENDIMOS
PARA EXPLICAR TANTO LOS
NUEVOS FENÓMENOS
COMO LAS
REORGANIZACIONES MÁS
GLOBALES QUE SE
PRODUCEN EN EL CAMPO
DEL CONOCIMIENTO.**

muestra también cómo aparece un pensamiento ético mediado en la cultura patriarcal más por principios, en cambio en los procesos de la mujer, mucho más por elementos particulares. Las diferencias se explicitan en que como grupo dominado, en el fenómeno femenino emerge lo diferente de otra manera.⁶

También en otras miradas se plantea la manera cómo los medios surgidos en las revoluciones científicas y tecnológicas han cambiado la estructura física del medio social. Todo el emerger de las realidades simuladas en los fenómenos de imagen de final de siglo nos llevan a una existencia de la comunicación que modifica los procesos anteriores del conocimiento, de su transmisión y de su construcción. Algunos autores con mucha radicalidad llegan a plantear que formas de existencia del predominio del hemisferio izquierdo del cerebro, que llevan 2.500 años, se ven modificadas hacia un mayor desarrollo del hemisferio derecho del cerebro, a partir de un consumo de 20 años de televisión, fenómeno visible en los análisis que se hace de jóvenes de hoy.⁷

La moderna discusión en ciencias

físicas y biológicas trata de mostrar cómo queda atrás la vieja idea de que el observador queda eliminado de los procesos más relacionados a las ciencias naturales, mostrándose cómo hoy algunas de éstas lo restituyen.

Algunas relaciones del principio de incertidumbre de Heisenberg llevan a mostrar que existe un límite en el cual el observador se convierte en una intervención perturbadora.⁸

Lo interesante de todos estos fenómenos es que comienzan a hacer visible un nuevo punto de partida y es aquel que nos muestra ese punto por el que no se ha entrado o que se ha ignorado o que se ha excluido. En muchos casos porque la forma del saber en el poder de la época nos permitía ese emerger. En ese sentido, podríamos estar en un lugar que ya había sido preanunciado por San Juan de la Cruz cuando afirmó que «para llegar al punto que no conoces, debes tomar el camino que no conoces».

5.- Stengers, I. «D'une science à l'autre, des concepts nomades». Seuil, Paris. 1987.

6.- Gilligan, C. «Une si grande difference». Flammarion. Paris. 1986.

7. McLuhan, Eric y Marshall, «Leyes de los medios. La nueva ciencia», Alianza/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1990, citado por Anibal Ford en «Navegaciones», revista David y Goliath, Buenos Aires, pág. 51, octubre 1991. Citado en «Las nuevas comunicaciones educativas: de lo escrito a lo digital». En: *Memorias III Semana Iberoamericana de la Comunicación: Medios de comunicación y educación*. Santafé de Bogotá, OEI. Pág. 9 - 32. 1994.

8.- Watzlawick y Peter Krieg (comps). «El ojo del Observador», contribuciones al constructivismo. Gedisa. Barcelona. 1994.

DECONSTRUYENDO LA VERDAD Y CUESTIONANDO LAS CERTEZAS

Entrar en el debate anterior sin jugar a polos excluyentes significa el abandono de un esencialismo también de corte metafísico con que había sido mirado el pensamiento científico tanto en sus vertientes naturales como sociales, síquicas y culturales para entrar a reconocer una profunda crisis de paradigmas que nos hablan de que es preferible entrar en teorías débiles para que la realidad no quede muy atrapada y ésta pueda hablar y dar la posibilidad de nuevas teorías y de nuevas praxis.

Por eso en este último tiempo la idea de verdad relacionada a conocimiento teórico como guía y luz del accionar ha sido objeto de una deconstrucción radical, ejercicio que ha obligado a que sus condiciones de producción, consumo y circulación tengan que comenzar a tenerse en cuenta en su definición, mostrando cómo el que determinadas concepciones de la verdad sobre el mundo prevalezcan sobre otras tiene mucho que ver con circunstancias de tiempo, espacio, de condiciones sociales que proporcionan en ese momento histórico un régimen de verdad y el papel económico y político que desempeñan. Es de anotar cómo muchas veces intereses extrateóricos acompañan un profundo desarrollo del conocimiento en ciertos períodos históricos, por ejemplo las concepciones religiosas americanas del siglo pasado produjeron una profunda recomposición de la biología tratando de rebatir los principios de Darwin sobre el origen de las especies.⁹

Estas concepciones que impregnaron una cierta mirada de la objetividad en el siglo XVIII, XIX y que persisten en el siglo XX con menos fuerza que en el pasado, al olvidar todas esas otras condiciones pretenden ver el mundo naturalizado simplemente

ESAS DISOLUCIONES DE LOS DISCURSOS GLOBALES Y HOMOGÉNEOS QUE NOS HAN ACOMPAÑADO EN LA CIENCIA Y LA CULTURA COMIENZAN A EMERGER CON UNA PLURALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA CUAL ÉSTE SE VUELVE MÁS COMPLEJO, EMERGIENDO EN OCASIONES COMO DISCONTINUO, NO LINEAL, DONDE AL CENTRO SE ESTABLECE LA DIFERENCIA, DONDE NO APARECEMOS ENMARCADOS EN UNA SOLA HISTORIA, SINO QUE LOS NUEVOS ESCENARIOS NOS COLOCAN TAMBIÉN FRENTE A LA PLURALIZACIÓN DE LA HISTORIA PRODUCIENDO NUEVOS SIGNIFICADOS, NUEVOS SENTIDOS, NUEVOS CONFLICTOS, NUEVAS COORDINACIONES, LO QUE DA COMO RESULTADO UN REORDENAMIENTO DEL PENSAMIENTO QUE NOS PERMITA PENSAR LA COMPLEJIDAD.

como el producto de esas leyes que deben repetirse por siempre. Esto significa que nos encontramos en situaciones en las cuales vemos lo que el paradigma nos permite ver.

En ese sentido, los grandes sistemas de creencias científicas y políticas ligadas al proyecto de la modernidad han comenzado a erosionarse y a surgir preguntas, ya que al intentar con las explicaciones encajar las realidades de las que somos parte, se encuentra una insuficiencia de las formas que aprendimos para explicar tanto los nuevos fenómenos como las reorganizaciones más globales que se producen en el campo del conocimiento. Esta situación produce también una flaqueza en los criterios con los cuales construimos nuestros mapas y diseños para reconocer la realidad, produciéndose un vacío para formular salidas correctas y una especie de oscurecimiento de los macroproyectos que se hace visible en lo que pudiéramos denominar la pérdida de los grandes modelos interpretativos, y comenzando a emerger una época de complejas vertientes y de dimensiones prácticas muy diferenciadas.

Estas realidades colocan más ciertas hoy las palabras de Omar Khayam, el poeta oriental, quien decía: «Aquellos que eran los polos de la ciencia y que en la asamblea de los sabios brillaban como faros, no supieron encontrar su camino en la noche oscura.»

CAMBIAR LA MIRADA

Se podría plantear hoy, que toda esta reorganización de conocimientos, saberes, praxis, nos remite a un necesario cuestionamiento de muchas de las ideas que siempre nos han acompañado sobre quienes somos, para dónde vamos, sobre nuestros orígenes, de nuestra ética, de nuestras instituciones sociales, de nuestros imaginarios, de nuestra forma de impugnar y por qué no decirlo, de los sentidos de nuestra vida.

Plantearse el que se asiste al final de una visión de la historia y de la vida con la que siempre operamos, tanto en el pensamiento crítico como en el establecido, que se caracterizaba por ser homogénea, lineal, con causalidades bien ubicadas, nos coloca frente al surgimiento de una situación en la cual no existe una narración, un género del discurso en todas sus vertientes de explicar el nuevo sentido de la praxis ni de mostrar un mapa único también constituido que nos pueda decir hoy cuál es el horizonte de sentido y bajo qué nuevos elementos podemos homogeneizar las experiencias de vida, de cultura, de ciencia, de subjetividad.

9.- Vasco, Carlos Eduardo. «Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales». Tercera edición. CINEP. Bogotá. 1994.

Esas disoluciones de los discursos globales y homogéneos que nos han acompañado en la ciencia y la cultura comienzan a emerger con una pluralización del conocimiento en la cual éste se vuelve más complejo, emergiendo en ocasiones como discontinuo, no lineal, donde al centro se establece la diferencia, donde no aparecemos enmarcados en una sola historia, sino que los nuevos escenarios nos colocan también frente a la pluralización de la historia produciendo nuevos significados, nuevos sentidos, nuevos conflictos, nuevas coordinaciones, lo que da como resultado un reordenamiento del pensamiento que nos permita pensar la complejidad.¹⁰

Estas situaciones nos traen un profundo tiempo de creatividad, en cuanto exige que tengamos que mirar de otra manera aquello de lo cual ya teníamos certezas. Es la restauración del pensamiento y del conocimiento bajo un nuevo estatuto y una nueva organización planteándonos organización de otra manera.

Ya Dostoevsky había anunciado la tarea cuando dijo, «Siempre escojo temas que estén por encima de mis fuerzas».

PENSAR LOS CONOCIMIENTOS PARA LA TRANSFORMACION EN TIEMPOS DE TRANSICION

Los elementos trabajados anteriormente nos colocan frente a la pregunta ¿qué consecuencias tiene ese proceso de caída de los paradigmas en las prácticas sociales de personas que estuvimos interesadas en el pasado y lo seguimos estando, en creer que existen una serie de tareas ligadas a un proyecto ético y que se preguntan por las urgentes transformaciones en la sociedad que nos conduzcan a condiciones reales de democracia, justicia social y construcción de los humanos? Y esta pregunta se hace importante, ya que perdimos

la certeza de una guía unitaria, de un gran guión claro y de unos diseños heterogéneos-homogéneos para la acción.

El cambio hoy se nos presenta con la pregunta de cómo dar el paso entre lo viejo y lo nuevo, manteniendo un perfil crítico que es diferente, sabiendo que todavía argumentamos con los elementos del viejo paradigma por las dificultades para construir las nuevas visiones, y en ese sentido participamos de muchas de las convenciones que supuestamente deben ser transformadas. Surgen las preguntas sobre cómo intervenimos por ejemplo en el mundo de los jóvenes para quienes su experiencia ha sido hecha y formada en el mundo nuevo, y cómo allí, construimos un sentido y capacidad de dialogar con ese mundo desde una mirada como la nuestra que hoy no explica con sentido para ellos.

Igualmente, cómo construimos el tránsito para aquellos que no quieren renunciar a las viejas prácticas y argumentos porque le dan la certeza de mantener la crítica y cómo allí construir un pasaje de sus praxis a las nuevas racionalidades y conocimientos que emergen haciendo más complejo el mundo.

También cómo construimos la argumentación para discutir y mostrar acciones posibles a aquellos que abandonaron el campo de la impugnación porque creyeron, abandonado el pensamiento crítico y la acción transformadora, en el fenómeno de globalización y universalización de la sociedad capitalista de fin de siglo.

Podemos afirmar que de la manera cómo podemos respondamos estas tres respuestas ante actores diferentes vamos a poder construir el nuevo terreno de la disputa que va a permitir avanzar hacia formas más organizadas de los conocimientos que nos coloquen con sentido en estos tiempos. Por ello, en una época de transi-

ción se hace necesario construir puentes que nos permitan entrar con dinámica nueva en estos tiempos en los cuales los determinismos ya no explican con la fuerza del pasado en forma global y se hace urgente retomar la pregunta de la búsqueda biológica sobre: cómo retomar la pregunta por el dar cuenta de los desarrollos y orígenes de la génesis de la diferencia y de la no homogeneidad. Esto significa construir una nueva praxis mucho más compleja, y un trabajo que no puede resolverse en el simple activismo sin búsqueda por explicar las nuevas realidades.

Aparecen perspectivas nuevas que manteniendo la distancia crítica frente al poder, nos proponen interpretar esos nuevos fenómenos de la realidad y del conocimiento para explicarnos de otra manera estos tiempos sin perder la fuerza y la pasión por la transformación. En ese sentido, es urgente trabajar la fragmentación, la pluralidad, las diferencias, la multidimensionalidad, encontrando un mundo mucho más interrelacionado y mucho más complejo. Esto significa tener la capacidad desde las miradas que tenemos, hacer complejo lo unidireccional, repensar lo secuencial y ser capaz de mirar en una lógica que no juega disyuntivamente, sino que apunta a construir identidad a partir de elementos contradictorios; es decir, unidades que se construyen partiendo de la diversidad y no de la igualdad.

El llamado es a repensar lo nuestro, lo que traemos, e ir ordenando los ingredientes para reordenar nuestro mapa de tal manera, que nos permita movernos en una realidad mucho más cambiante y además nos dé a cada

10.- Morin, Edgar. «El Método, la vida de la vida». Cátedra. Madrid, págs. 405 a 454. 1983.

uno no sólo una explicación de nosotros mismos, sino una capacidad de sorprendernos para avanzar hacia lo nuevo. Allí emergen todavía en forma clara una serie de elementos que nos permiten ir haciendo la reconstrucción de nuestra praxis para volver a colocarnos con sentido y acción crítica en estos finales del siglo XX. Los principales elementos serían:

a. La certeza de que siempre actuamos en, desde y hacia contextos, que en ese sentido ellos están prefigurando nuestras acciones, que allí participamos en la creación de esas realidades y que como creadores, por acción práctica o teórica, somos responsables de ella. En razón de ello debemos descubrir las cosas nuevas con las cuales va a ser posible una acción transformadora de esos contextos.

b. Desplazamiento del punto de equilibrio. Siempre nos movimos con la certeza de teorías fuertes que nos aclaraban los mapas y hoy se hace necesario darle cabida a lo impredecible, al azar, a la manera cómo lo nuevo que emerge sobre territorios, grupos sociales, subjetividades, actúan y modifican los elementos que antes ubicábamos como fijos.

c. Poseer teorías que duden de ellas mismas. Es decir, teorías débiles, que nos den una entrada a la realidad dejando los suficientes campos para que la práctica hable, es decir, necesitamos teorías que tienen como certeza no invadir la totalidad, hecho que le va a permitir mostrar las nuevas caras de ésta y en ese sentido los nuevos perfiles de intervención, guardando la certeza de que no va a existir nueva construcción si no es posible un tipo de reflexión de cualquier nivel.

d. Campo de la creatividad social. Ese abrirnos a las nuevas posibilidades nos va a permitir dejar los encuadres ideológicos y políticos y por tanto a abandonar la idea de verdad para

**URGE CONSTRUIR
COMUNIDADES DE ACCIÓN
Y PENSAMIENTO. LA
DISPERSIÓN Y LOS
DIFERENTES PUNTOS -EN
OCASIONES EN
CONTRADICCIÓN-SOBRE
MISMOS FENÓMENOS,
EXIGEN UNA CO-
CONSTRUCCIÓN DE LOS
PROCESOS, LOS QUE NO
PUEDO DEJAR A MERCED DE
MI SOLA SUBJETIVIDAD
SINO QUE TENGO QUE
INTEGRARLOS EN UNA
CONSTRUCCIÓN MUCHO
MÁS SOCIAL; ES DECIR,
ADMITIDO O DISCUTIDO
DENTRO DE ESA
COMUNIDAD.**

caminar más en una búsqueda de construcción de conocimientos de muy diversos tipos, no sólo racionales, que nos van a permitir construir en una búsqueda de otro tipo.

e. Capacidad de cuestionar no sólo lo que sabemos, sino la forma de nuestros conocimientos. Durante mucho tiempo nos hicimos de métodos, formas de saber que nos conducían mecánicamente a esos nuevos lugares. Hoy se hace necesario entrar en otras lógicas que hagan posible la pluralidad del conocimiento, no sólo como experiencia racional sino como una experiencia profunda de cómo somos nosotros.

f. Convertir interrogantes en instrumentos. Cada vez aparece con más fuerza la idea de que las herramientas culturales no sólo son mediaciones para organizar la realidad sino para dotarnos de procesos de acción ubicados en los momentos históricos que corresponde y esto significa un ejercicio de creatividad, ya que va a cuestionar y reorganizar las visiones que tenemos del cambio.

g. Tenemos que aceptar ser autores con sentido para esta época que

intenta pensar la acción para la transformación de la acción; y esto significa la capacidad para reconstruir una narrativa que explique con sentido para esta época. Y significa también, una praxis en la cual recuperamos a los seres humanos en su inmensa heterogeneidad para actuar como protagonistas de sus vidas.

h. Emerger hoy como sujetos participantes significa la capacidad de construir un «mí mismo» y un «sí mismo» que nos permita reconocernos a nosotros no como un componente atomístico de los sistemas sociales sino como nexo de éstos permitiendo establecer una teoría de cómo somos nosotros.¹¹

i. Praxis generadora de heterogeneidad y complejidad. El fenómeno juvenil nos ha enseñado que los cambios de este final de siglo tiene como uno de sus componentes la aceleración que crea una metamorfosis en la manera cómo se conoce y en la capacidad para intervenir, ya que confronta experiencias muy distintas en estos tiempos.¹²

j. Urge construir comunidades de acción y pensamiento. La dispersión y los diferentes puntos -en ocasiones en contradicción-sobre mismos fenómenos, exigen una co-construcción de los procesos, los que no puedo dejar a merced de mi sola subjetividad sino que tengo que integrarlos en una construcción mucho más social; es

11.- W. Barnett Pearce. «Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis. Del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad». En: *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Dora Fried Schitman (comp). Buenos Aires. Paidós, págs. 255 a 283. 1994.

12.- Remito a mi texto «las nuevas comunicaciones educativas: de lo escrito a lo digital o el surgimiento de nuevas habilidades cognitivas». op.cit.

decir, admitido o discutido dentro de esa comunidad. Es el caso, por ejemplo, del tipo de pedagogía trabajado por la educación popular.

Los anteriores elementos nos colocaron frente a una búsqueda por la manera cómo el pensamiento crítico había construido sus procesos, y fuimos un poco a medida que avanzábamos en la comprensión de los grupos en las intervenciones sociales que teníamos que hacer con maestros, con obreros, con mujeres, encontrándonos frente a un fenómeno mucho más complejo donde no bastaba sólo la actitud crítica ni generar la crítica, ya que en muchas ocasiones esa crítica daba cuenta de un capitalismo que hoy tenía otra forma de existencia y fue donde se hizo necesario buscar nuevos caminos metodológicos que, manteniendo la consistencia de la crítica frente al poder que se da bajo otras condiciones en este final de siglo, nos anunciara la posibilidad de una intervención transformadora en un horizonte radical pero en las nuevas condiciones.

La búsqueda de caminos nos ha ido llevando a recuperar heterodoxamente la concepción de deconstrucción que ha permeado ciertos campos del psicoanálisis, de la filosofía, de la literatura, de la arquitectura, y haciendo una reelaboración de ella trasladarla a campos de la educación y específicamente de la educación popular. En ese sentido, nuestra búsqueda es sólo eso, un intentar buscar otros caminos sin certezas, creyendo posible desde la deconstrucción producir una reconstrucción fundamentada de la educación popular. En ese sentido, los elementos que vienen a continuación son eso, el compartir una búsqueda. Por eso no tienen la pretensión de mostrar el camino, sino simplemente de colocar unas pistas para intentar reorganizar el pensamiento crítico en este final de siglo. Porque como bien decía Hegel, «Lo que es bien conocido, y precisamente porque bien conocido, no es conocido.»

I. LA DE(S)CONSTRUCCION: UNA HERRAMIENTA PARA RE-CONSTRUIR.¹³

A. Haciendo un poco de historia.

El término de(s)construcción tiene sus orígenes en la discusión francesa de finales de la década del '60 y comienzos de la del '70, en la cual se veía ya el advenimiento de una crisis muy grande de la civilización occidental y se inician una serie de reflexiones sobre esa crisis muy grande buscando maneras distintas de leer la realidad, cuestionando las condiciones de posibilidades del discurso filosófico de la ilustración y el racionalismo. Se inicia desde la literatura, la filosofía, la psicología y el psicoanálisis. Últimamente ha impregnado campos como la educación, la arquitectura, la ecología, y algunos intentan aplicarla a elementos de la física y las matemáticas.

Algunos ven el trabajo planteado por esa corriente de pensamiento como una búsqueda por clausurar la episteme lógica occidental, tanto en su versión ontológica (como esencia del ser) como logocéntrica (la centralidad del conocimiento). Igualmente, se plantea como un cuestionamiento de las instituciones y las organizaciones, a las que llama: «máquinas sedentarias» y de «sedentarización», planteando que la posibilidad de ese cuestionamiento está no en el centro de ellas, sino en el «margen», que son aquellas formas y personas que están dentro de la lógica institucional pero no atrapadas por ellas.

Se coloca un énfasis especial en la deconstrucción de la metafísica tradicional, ya que por ahí han circulado las formas de establecimiento del poder. Igualmente, en la década del '80 se han hecho intentos por fortalecer instituciones educativas que corran por estos criterios de la deconstrucción.¹⁴

En ese sentido, hace un llamado a que la deconstrucción se convierta en una estrategia que permita cuestionar y transformar activamente el texto general de la cultura. En el anexo encontrarán una buena síntesis de sus principios operativos.¹⁵

B. Algunos elementos básicos

En la complejidad de esta problemática, que también es relativamente nueva, surgen lecturas de muy distinto cuño e interpretaciones desde las que plantean la imposibilidad metódica de la deconstrucción hasta quienes la ven como un elemento técnico que puede ser utilizado para intervención política, pasando por quienes la ven sólo como un ejercicio literario sin materialización en el mundo de la vida cotidiana. Van surgiendo una serie de reinterpretaciones y redefiniciones, y en ese sentido mis reflexiones no tienen ninguna pretensión de heterodoxia, sino más bien de reorganizar algunos de estos elementos para hacerlos prácticos en nuestra actual coyuntura histórica de cara a las exigencias planteadas por los cambios de final de siglo y la realidad de la nueva educación, y en especial, de la búsqueda por refundamentar la educación popular.

13.- Retomo y reorganizo elementos de mi texto «La deconstrucción como ayuda para la nueva cultura escolar. O cómo no hacer el Proyecto Educativo Institucional como tarea». Bogotá, Junio 1995.

14.- El Colegio Internacional de Filosofía en Francia y la organización de algunas cátedras literarias en Norteamérica por parte de Derrida, buscan un nuevo tipo de institución que transforme las estructuras básicas del modelo de universidad actual en una perspectiva deconstructiva.

15.- Derrida, Jacques. «La deconstrucción en las fronteras de la filosofía». Paidós Ibérica. Barcelona, 2a edición. 1993.

Revisemos algunos de esos elementos que permiten apropiarnos de la deconstrucción para estos procesos.

1.- La de(s)construcción como una forma de intervención activa, que originariamente se planteó para lo literario y lo filosófico, y que ha ido invadiendo campos de lo político-práctico, de lo educativo, y de todos aquellos campos donde existen formas de institucionalización del poder.

2.- La de(s)construcción como una técnica práctica que nos permite entrar en la voz y en la autoconciencia de lo institucional y en los imaginarios de las personas para ser cuestionado desde su materialización con miras a ser reconstruida con un nuevo sentido.

3.- La de(s)construcción como un ejercicio de oír las «márgenes de la maquinaria institucional». Es decir, la posibilidad de ver las fisuras, las grietas que tienen las instituciones y todo aparato de saber y de poder, y de las personas que lo ejercen. Es la posibilidad de oír lo marginal con la misma fuerza del poder.

4.- La de(s)construcción como una descentración de la continuidad de la objetividad institucional. Esto significa establecer la sospecha sobre lo que aparentemente está bien, es decir, produciendo una fractura en la objetividad institucional.

5.- La de(s)construcción como la capacidad de ver lo que invisibiliza el poder a nivel de grupo o de institución mediante la producción de una contrastación que es capaz de reconocer en las prácticas de las instituciones aquello que siendo funcional ya no sirve para los nuevos tiempos.

6.- La de(s)construcción como la capacidad de ir tras la «huella» que nos remite a un origen que nunca ha desaparecido, que siempre está ahí en instituciones, personas, y que requiere ser analizada como proceso

de re-significación de la experiencia humana vivida como actor o como institución.

7.- La de(s)construcción como la capacidad de leer y escribir desde las «huellas» de mi experiencia para reconocer las marcas que permanecen, los espacios que constituyen mi «texto» social y las capacidades para establecer rupturas con los contextos (personales, sociales, culturales, institucionales, etc.).

8.- La de(s)construcción como la capacidad de colocarme en la inseguridad y en la incertidumbre, creando la capacidad de hacerle y hacerme las preguntas que me y le colocan en la posibilidad de abandonar lo que es para colocarme en un horizonte de construir lo que puede ser.

C. La de(s)construcción como una actitud de búsqueda.

Mucho se ha discutido sobre el carácter negativo e hipercrítico de los procesos de deconstrucción. Sin embargo, debe verse como una búsqueda profunda, y significa un cambio de disposición que no busca sólo la aniquilación, o la sustitución, o el fortalecimiento de debilidades, o a la constitución con más certeza de las fortalezas, sino que va a encontrarse con una forma de ser del pensamiento, de la acción, de la institucionalidad, de la organización, del saber y del ser en este final de siglo. Es decir, va a construir una subjetividad que está dispuesta a no descansar más en el tranquilo sosiego de las verdades ya instauradas bajo múltiples formas de la inteligencia, del cuerpo, del espíritu...

Esto es, se coloca críticamente frente al intento de construir la verdad del presente aniquilando la verdad del pasado, ya que lo considera un ejercicio muy simple en donde lo único que se produce es una transmutación de la verdad exigiendo una disposición interna de sujetos, de institucio-

nes, a un proceso en el cual siempre estaremos en construcción y a no creer que se anda siempre con la verdad, y en ocasiones, por lo vertiginoso de los cambios, tendremos que hacer nuevas deconstrucciones.

Esto significa la capacidad de actuar sobre mis fisuras para trabajar sobre ellas y reconstruir una nueva disposición personal, social, cultural de constante insatisfacción sobre toda estructura sobre las que cada quien actúa, donde se materializan saber, poder y todas las relaciones sociales gestadas por ésta. Y en ese sentido, busca una transformación de ellos, no para desaparecer el poder sino para producir una reorganización social de él y una redistribución.

Estos elementos nos colocan frente a una idea de responsabilidad que desplaza la manera tradicional como nos hemos relacionado con las estructuras, en donde nuestra labor era garantizar que nadie se saliera de su centro y sus pequeños márgenes, surgiendo desde la de(s)construcción una idea de la responsabilidad que me coloca en el horizonte del riesgo, de la creación, del juego, de la experimentación. En ese sentido, nos abre la puerta a la pregunta permanente como condición de actualización y posibilidad de sentido en el futuro, colocando como central la manera cómo el poder de los otros toca mi vida y acción o el mío toca los otros.

Nos encontramos frente a un ejercicio de ruptura interna-externa por abandonar las miradas binarias en los análisis y en nuestras prácticas, de tal manera que la fisura en muchas ocasiones significa no reconstrucción sino de(s)construcción, abandono, para ir hacia otro lugar que no se juega en el campo de la disyuntiva sino de la complejidad.



1.- La diferencia, pre-requisito de experiencia de de(s)construcción.

Frente a una tendencia mecánica de la globalización económica, que tiende a producir un análisis de homogeneización a todos los otros niveles, el ejercicio de(s)constructivo nos produce una descentración en cuanto coloca la fuerza en encontrar «mis particularidades» y la manera cómo el ejercicio colectivo tiene que tener un centro que es capaz de recoger los «márgenes» para constituir el nuevo campo de experimentación. En ese sentido, establece la diferencia en cuatro pasos:

a.- Como la posibilidad de producir «mi versión». Es decir, el lugar desde el cual yo, con mi texto, surgido desde mi praxis, me abro a la búsqueda de la intertextualidad (de instituciones, personas, grupos humanos).

b.- Reconoce lo «otro» hecho de mil maneras por las huellas que lo constituyen, y ese sentido reconoce que el encuentro posible para construcción de proyectos comunes tiene mil senderos.

c.- La diferencia como campo de experimentación, es decir, no como límite, como barrera, sino como exigencia a construir los puentes a través de los cuales surja lo común a partir de la conjunción entre lo necesario y lo imposible.

d.- La diferencia me coloca en la incertidumbre. El reconocimiento de lo otro (la otredad) me coloca frente a la necesidad de perder la certeza y entrar en el camino de ver aquello otro que lo complementa, lo que construye más totalmente (en teorías, en instituciones, en personalidad).

Nos situamos frente a una construcción de lo colectivo desde múltiples lugares, pero que ubicando la diferencia como elemento central, me constituye como ser social con responsabi-

lidades colectivas y que son necesarias de re-construirse en el ejercicio también de la de(s)construcción. Por ello siempre la lógica de lo solitario no existe, porque estamos frente a unos procesos de individuación en los cuales desde mí yo asumo lo colectivo mediante la construcción de comunidades (humanas, intelectuales, académicas, de profesión, etc.).

II. DE(S)CONSTRUYENDO NUESTRAS PRACTICAS EDUCATIVAS.

Cada uno de nosotros actúa al interior de instituciones (que Derrida llamaría máquinas sedentarias y de sedentarización), algunos más integrados a quienes son responsables de la gestión, otros más alejados, y algunos puramente en el margen de la institución, es decir, aquellos que no tienen intereses, que hacen su práctica más como un aspecto técnico-mecánico pero que tienen críticas sobre la institución u organización. A los que actúan en este margen estos autores los llaman «nómadas». Estos es, deambulan por los márgenes sin entrar en la institucionalidad de la organización.

Por eso planteamos que un ejercicio de(s)construcción significa que, o actuamos bien sea en la máquina sedentaria, o como nómadas, y que en alguna medida cada quien participa de ella. Existirían otros que estarían por fuera de los márgenes, es decir, aquellos que nunca han estado interesados ni en ser docentes, y que más bien están allí colocados por un azar de la vida (único medio de sobrevivencia, el político de turno es el único lugar donde lo colocó, etc.) Es decir, el ejercicio de de(s)construcción debe ser realizado por aquellos que están en el espacio de la institucionalidad que se pretende trabajar.

En un primer momento es necesario plantearse en un ejercicio que va a articular teoría y práctica, haciéndose necesario que el grupo humano que vive la experiencia elabore un listado de los elementos que en la vida de su institución, organización o práctica social, y de él/ella como persona constituye la práctica que se quiere analizar. Es decir, se debe mostrar claramente los elementos que hacen de él/ella un/a educador/a desde su concepción. Igualmente, los elementos que constituyen el ser hoy de esa institución educativa u organización popular o de mi acción como individuo, haciendo énfasis en que ese listado se constituya con todos los elementos que el grupo humano que vive la experiencia los considera como constructores de esa práctica específica.¹⁶ Es decir, las relaciones sociales básicas de esas prácticas.

Establecido el mapa global de lo que es hoy la cultura institucional, organizacional, o del individuo para la acción bajo sus múltiples manifestaciones, se pasa al ejercicio de analizar qué de esos elementos deben ser de(s)construidos. Para realizar el ejercicio de la de(s)construcción es necesario partir de un texto (escrito u oral), que dé cuenta de la crisis global y de los elementos de cambio y transformación a los que se asiste. Este texto sirve como estrategia para generar la apertura que va a permitir una comprensión

16.- Este ejercicio se sugiere hacerlo primero individualmente, de tal manera que las personas cuenten con el tiempo suficiente para darse cuenta cómo es hoy su práctica en su institución u organización. Se sugiere igualmente que cada persona realice una especie de matriz en la cual se contenga los elementos claramente diferenciados, la manera cómo existen en la práctica actual, el para qué son usados. Luego, realizar un trabajo colectivo que busca construir la expresión colectiva de la práctica docente y de la práctica institucional. Se sugiere que este grupo sea lo más heterogéneo posible.

general de los fenómenos específicos que pasan en la institucionalidad, evitando la carga de culpa que a veces cae sobre los actores de las instituciones como si estos males globales fueran de su responsabilidad.

Luego, en la contrastación reflexiva de un trabajo individual, se reflexiona sobre los elementos de la cultura institucional u organizacional o también social del individuo (los trabajos en los ejercicios previos) que deben ser de(s)construidos y por qué. Estos deben ser llevados a un trabajo en grupo, en el cual se realice una matriz básica sobre todos los aspectos institucionales y además debe plantearse la alternativa de reconstrucción o de desaparición si fuese necesario ¹⁷

Este ejercicio de la de(s)construcción debe ser desarrollado en una plenaria que permita a los actores implicados construir unos acuerdos básicos de lo deconstruido y de los elementos básicos para iniciar la re-construcción, que debe elaborarse como documento básico del proceso hacia la construcción del Proyecto Educativo en cada centro.

Quien coordina un ejercicio de de(s)construcción debe tener muy claro que está actuando sobre el todo, es decir, sobre sólido, sobre lo material, sobre los discursos, sobre las presentaciones, las interacciones, la semántica, la formalización de las concepciones, sobre sus manifestación externa, sobre la edificación interna, las formas históricas de su pedagogía, la estructura social, económica y política de la institución, sobre la práctica del aula. Es decir, debe promover recuperar la totalidad desde la manera cómo la ve el grupo, para que pueda hacer un análisis no parcial, sino global. Igualmente, debe evitar convertir estas sesiones en juicio de responsabilidad o en el ensañamiento de culpas sobre estas prácticas. ¹⁸

Estos aspectos nos colocan en el ejercicio de de(s) construcción frente a

una concepción que puede tener una práctica metodológica que juega con cierto rigor a nivel científico, político, intelectual y personal, pero que se realizan en la historia y en la intertextualidad cultural de los actores que la propician.

PAUTAS PARA UN EJERCICIO DECONSTRUCCION DE UNA PRACTICA SOCIAL

1. Listado de mis prácticas personales que construyen mi quehacer.

Listado de las prácticas institucionales que constituyen la organización o la institución.

(Las relaciones básicas del proceso conmigo mismo y con los demás).

2. Análisis personal de las dos prácticas: individuales e institucionales (concepciones en las cuales me muevo)

3. Colectivización (voluntaria) del proceso anterior.

4. Contrastación con elementos de reflexión de la crisis global de la sociedad de final de siglo.

5. Selección de elementos que no sirven para una acción con sentido en estos tiempos, tanto a nivel individual como organizacional o institucional. Selección de elementos que sí nos sirven.

6. Concreción en acciones personales y en acciones colectivas de los elementos del punto anterior para la acción.

III. RECONSTRUYENDO LO DE(S)CONSTRUIDO

El ejercicio de de(s)construcción no es destrucción, sino que es un palanca de intervención activa que somete a cualquier sistema a unos principios de contrastación de los actores del proceso para preguntarse por el significado, las acciones, los sentidos de esa práctica, y en el sentido de Derrida, hacer que aparezca su esqueleto, es decir, lo de ayer, hoy sigue siendo la construcción básica con la cual nos lanzamos al futuro.

En ese sentido, ese esqueleto (los ladrillos que todavía sirven para el futuro) se plantean como la base compleja para iniciar la reconstrucción. Es decir, la capacidad de reconstruir nuevos sistemas simbólicos, nuevos sistemas de acción, a partir de una unidad de sentido que le dan los actores implicados en el proceso, y que permite producir una nueva configuración de los espacios escolares y reconstruir la cultura escolar en la trama mucho más compleja de una nueva época llena de preguntas e incertidumbres.

17.- En este ejercicio, sirve mucho el símil arquitectónico de una construcción hecha de 5000 ladrillos, los cuales deben ser desmontados uno a uno para ser observados si sirven para la nueva construcción que se va a emprender (re-construcción) y sirven no sólo porque estén buenos materialmente, sino por su validez simbólica, social, cultural para el momento presente. En ese sentido, después del ejercicio de la de(s)construcción de la antigua construcción nos podemos encontrar con que tenemos que iniciar el nuevo proceso con 100 o 200 ladrillos de la antigua construcción, que es lo que nos sirve para reiniciar la nueva construcción. Este ejercicio se puede hacer perfectamente con el marxismo, la teoría del estado, del entendimiento de la escuela, del sindicato, de la persona como activista social.

18.- Un interesante ejemplo de deconstrucción en procesos educativos multiculturales en Australia, lo encontramos en Knight, John; Smith, Richard y Sachs, Judith: «la deconstrucción de la hegemonía política multicultural y respuesta populista». Stephen Bell (Compilador). En: *Foucault y la educación, disciplina y saber*. Fundación Paideia. Ed. Morata. Madrid. 2a. edición, págs. 135-154. 1994.

A. Un/a actor/actriz para una nueva cultura del cambio.

Si vemos con detalle el ejercicio y la propuesta, es una reorganización de la institución/organización/la vida no sólo a la luz de las nuevas realidades de la época sino devolver su gestión y la acción a los actores implicados en la práctica social. En ese sentido, los resultados no pueden ser la construcción de expertos para que ejecuten los activistas, sino la posibilidad de enfrentar la vieja cultura de la organización y el pensamiento crítico para darle paso a la nueva, mediante una comunidad de acción que se implica en la construcción de este proceso.

En ese sentido, es la capacidad de que él/la educador/a, actor/actriz de transformación recupere la huella de la construcción de su saber mediante la deconstrucción de su praxis y genere procesos de constitución de ella. Este ejercicio nos va a permitir el encuentro entre las voces institucionales y las voces de los márgenes, posibilitando que la diferencia los integre, y es recuperar los saberes de los actores y actrices sociales más institucionales para construir esa nueva práctica bajo una responsabilidad en la cual la creación y el riesgo se abren a una búsqueda y a una experimentación de las formas de interacción básicas en las prácticas, pasando por los procesos de gestión, de constitución grupal, de dirección y de opción de vida, avizorando una nueva institucionalidad u organización que surge como un pacto de deconstrucción colectiva y recompone los actores hacia una disposición de transformación permanente.

Las búsquedas de estos procesos se han iniciado. Muchos pensadores como Morin lo han planteado en una forma clarividente, que da pie para terminar mi escrito:

«Mi búsqueda de Método no parte

del suelo firme, sino de un suelo que se hunde. El fundamento de este trabajo es la pérdida del fundamento científico, la ausencia de todo otro fundamento, pero no de la nada. El estado de los conocimientos científicos, en la cual se alimenta esencialmente mi investigación, no constituye la «base» de ésta. Es la transformación de estos conocimientos lo que constituye el motor de ésta. Las ideas destructoras se convierten aquí en ideas reconstructoras. Así, yo no he partido del orden, sino de la irrupción del desorden; no del principio simple de la explicación, sino de su ruina.»¹⁹

19.- Morin, Edgar. Op.cit Págs. 23 y 24.

RELACION PEDAGOGICA Y CONVERSACIONES EN PROYECTOS EDUCATIVOS Y DE INTERVENCION SOCIAL.¹

AGENDA

Sergio Martinic*

EN NUESTRO TRABAJO HEMOS ENTENDIDO LOS PROYECTOS EDUCATIVOS COMO INICIATIVAS INSTITUCIONALES QUE ORGANIZAN SITUACIONES COMUNICATIVAS RELACIONANDO A EDUCADORES Y EDUCANDOS EN TORNO A TAREAS Y TIEMPOS ESPECÍFICOS. EN ESTOS ESPACIOS SE LLEVA A CABO UN PROCESO INTERSUBJETIVO DE DEFINICIÓN DE PROBLEMAS Y DE CURSOS DE ACCIÓN PARA ENFRENTARLOS. A TRAVÉS DE ESTE PROCESO LOS ACTORES CONSTRUYEN LA REALIDAD DE UNA DETERMINADA MANERA; INTERPRETAN Y ANTICIPAN LAS INTENCIONES Y MOTIVACIONES DEL OTRO; PROMUEVEN ENTENDIMIENTOS MUTUOS, Y ESTABLECEN COMPROMISOS DE ACCIÓN FRENTE A LOS PROBLEMAS DEFINIDOS².

1.- La educación popular como una intervención en las representaciones.

Los proyectos de educación popular intervienen en el dominio simbólico organizando de un nuevo modo las relaciones y representaciones sociales que estos tienen de los problemas que les afectan. A través de la comunicación que establecen o del trabajo pedagógico que realizan, los educadores socializan sus criterios de realidad y regulan las interacciones que, a su juicio, permiten los cambios que contribuyen a solucionar los problemas identificados.

El objeto del trabajo de las experiencias educativas lo constituyen las teorías o construcciones interpretativas que los sujetos tienen para dar sentido y orientar sus prácticas en diferentes dominios de la vida social.

1. Ponencia presentada al seminario Educación Popular en América Latina. «Sociedad e impacto en políticas sociales», CIDE-CEAAL-CESO, 5, 6 y 7 de Abril de 1995.

2. Interpretan sus situaciones de acción, captan las intenciones y motivaciones de los demás, adquieren un entendimiento intersubjetivo, actúan coordinadamente y, en general, se mueven en el universo social». Heritage, J.C. «Etnometodología». En: Giddens, A. Turner, J. y otros: *La teoría social hoy*. Madrid, Alianza Editorial, pp.290-350. 1990.

* Antropólogo, investigador del CIDE, Santiago, Chile y profesor de la Universidad de Chile.

Para analizar estas teorías o interpretaciones que operan en el mundo familiar y cotidiano de todos los sujetos utilizaremos el concepto de representaciones. Las representaciones constituyen conocimientos compartidos y elaborados socialmente que permiten aprehender lo real y dar sentido a las prácticas cotidianas de los individuos. Las representaciones permiten clasificar, distinguir, ordenar y jerarquizar la diversidad de situaciones, problemas y eventos que forman parte de la vida diaria.³

Constituyen un sistema de referencia que vuelve lógico y coherente el mundo, organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones causales que existen entre ellos.⁴ La intervención pedagógica actuará sobre este campo de representaciones. En efecto, a través del proceso educativo se espera incidir en la organización y distinciones que operan en los sistemas interpretativos de los sujetos. En este proceso distinguiremos, por un lado, núcleos duros o centrales de interpretación y, por otro, elementos periféricos o familiares de conocimiento.

En resumen, el cambio esperado con la intervención pedagógica es de naturaleza cultural. En otras palabras se interviene en los conocimientos o saberes cotidianos de los grupos, es decir en sus sistema cognitivo, para producir nuevos saberes y distinciones que califiquen sus criterios de priorización y de interpretación de los problemas que los afectan.

De este modo, la educación popular asume la premisa de que los sujetos actúan sobre su realidad conforme a la representación que estos tienen de ella.⁵ Parafraseando a Bourdieu, los cambios que se promueven aspiran a producir una verdadera «subversión cognitiva» que transforma la visión de mundo de los individuos y de los grupos con los cuales trabajan las instituciones. La mayor parte de las intervenciones

A TRAVÉS DEL PROCESO EDUCATIVO SE ESPERA INCIDIR EN LA ORGANIZACIÓN Y DISTINCIONES QUE OPERAN EN LOS SISTEMAS INTERPRETATIVOS DE LOS SUJETOS. EN ESTE PROCESO DISTINGUIREMOS, POR UN LADO, NÚCLEOS DUROS O CENTRALES DE INTERPRETACIÓN Y, POR OTRO, ELEMENTOS PERIFÉRICOS O FAMILIARES DE CONOCIMIENTO.

EL CAMBIO ESPERADO CON LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA ES DE NATURALEZA CULTURAL. EN OTRAS PALABRAS SE INTERVIENE EN LOS CONOCIMIENTOS O SABERES COTIDIANOS DE LOS GRUPOS, ES DECIR EN SU SISTEMA COGNITIVO, PARA PRODUCIR NUEVOS SABERES Y DISTINCIONES QUE CALIFIQUEN SUS CRITERIOS DE PRIORIZACIÓN Y DE INTERPRETACIÓN DE LOS PROBLEMAS QUE LOS AFECTAN.

de las instituciones del campo de la ayuda social se organiza de acuerdo a esta premisa. En efecto, las diferencias de discursos, de contextos sociales, de problemáticas y métodos de intervención que existen entre diferentes experiencias, instituciones y tipos de práctica social se sostienen, en gran parte, en el funcionamiento de un mismo principio de organización de la acción social: para producir cambios los actores tienen que interpretar la realidad de una manera diferente.

Ejemplos

(a) Por ejemplo, generalmente las actividades que realizan los Trabajadores Sociales se dirigen a producir un «consejo» y que consiste en la construcción de una inferencia práctica para la realización de un objetivo: «Si tú quieres p entonces haces q» (Arnauld, G.).

Para esta construcción la teoría implícita de las prácticas de los trabajadores sociales valoriza las interpretaciones y actitudes que refuerzan el control interno del sujeto. Es decir, las capacidades que éste tiene para encontrar las causas y medios de solución de sus problemas.⁶

(b) En las experiencias de EP el cambio cognitivo forma parte de un proceso más amplio de «concientización» que lleva a los sujetos desde una conciencia ingenua a una conciencia crítica que, entre otras características,

3. Para S. Moscovici las representaciones constituyen un conocimiento práctico socialmente elaborado que se adquiere a través de experiencias comunes, la educación y la comunicación social. Este conocimiento da sentido y contribuye a interpretar hechos y actos que son compartidos. Ver por ejemplo: Moscovici, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF, 1976; Abric, J.C. 1976. Thèse d'état, Aix-en-Provence. Codol, J.P. 1970 «Influence de la representation d'autrui sur l'activité des membres d'un groupe experimental. *l'année psychologique*, 70.

4. No es objeto de esta ponencia desarrollar la perspectiva teórica de la intervención pedagógica y su estrategia de análisis. Esta formará parte de otro artículo en preparación. En términos generales seguiremos la escuela iniciada por Serge Moscovici y que se inscribe en las ciencias cognitivas de tipo «constructivista». Sobre el tema ver: Moscovici, S. y Jodelet, D. *Les représentations sociales*. Paris, PUF, 1989.

5. Defrance, J., «Donner la parole. La construction d'une relation d'échange». En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* N°73, pp.52-66. Juin 1988.

6. Esta es la norma de internalidad (d'internalité) que favorece explicaciones que acentúan el rol causal del actor en lo que él hace y lo que puede venir a futuro. Es una norma tradicionalmente compartida por las capas medias profesionales. (Beauvois, J.L.).

se expresará en acciones colectivas y organizadas de los pobres para solucionar sus problemas.⁷

Así entonces al cuestionar las relaciones de saber y representaciones de la realidad critican las relaciones de poder que, en la vida cotidiana y ante las instituciones, subordinan a los grupos pobres en la sociedad.⁸

2.- Hipótesis cognitiva.

En el campo de las ciencias sociales, este modo de plantear el problema tiene ya una larga historia. En efecto, este tipo de relaciones estaban presentes, en Durkheim, E., Mauss, M., De Saussure, entre los clásicos, y han sido ampliamente desarrollados por Lévi-Strauss; Bernstein, B.; Bourdieu, P., y Moscovici., (1976) entre otros autores que reconocen las influencias del pensamiento de Durkheim.

Para este enfoque los agentes actúan y se comunican socialmente gracias a las representaciones o saberes que poseen.⁹ Estas representaciones constituyen categorías que permiten construir consensos interpretativos y cognitivos que estructuran el pensamiento de los individuos. Se trata así de un sistema categorial externo al sujeto que define realidades factuales; con fronteras o límites claros.

Este sistema tiene una estructura y organiza el mundo natural y social engendrando el sentido y el consenso por la lógica de la inclusión y exclusión.¹⁰ De este modo, la función del sistema de clasificación es la de producir distinciones, diferencias y, al mismo tiempo, legitimar dichas diferencias en un orden determinado. En sociedades heterogéneas existirá competencias entre distintos sistemas de clasificar, lenguajes y realidades. Las relaciones de poder harán prevalecer un sistema sobre otro.

Este enfoque alimenta una teoría donde la acción y el cambio de comportamiento deriva, por un lado, de las estructuras cognitivas y representacionales

que condicionan la organización de la acción y, por otro, del conocimiento y manejo de la información por parte de los grupos o individuos objeto del cambio (Quére, L.; De Fornel).¹¹

Así entonces, para esta perspectiva, «la actividad de conocer aparece como anterior y pre-requisito de una acción racional orientada hacia el control de los objetos y de la gente» (Beauvois, J-L., et al.).

La mayor parte de las prácticas de las instituciones pueden analizarse desde esta perspectiva. En efecto, en dominios diferentes tales como los de la producción agrícola, sociabilidad, prevención en salud, o desarrollo de la organización social de base, los agentes proponen sistemas interpretativos que reclasifican la experiencia social de los sujetos de acuerdo a los criterios y perspectivas de la institución.

3.- Análisis crítico de la hipótesis cognitiva.

El status pragmático y social de este tipo de categorías en la comunicación interpersonal hoy día es objeto de discusión.

En efecto, diversos estudios han mostrado que las categorías cognitivas son «idealizaciones», es decir, construcciones mentales que no se ajustan ni corresponden, necesariamente, a la realidad (De Fornel, M.). En otras palabras, no constituyen la reproducción pasiva de un exterior en un interior (Jodelet, D.).

Por el contrario, constituyen un modo de producción de la realidad que se realiza a través del intercambio comunicativo «no se trata de ideas acabadas que entrando en las cabezas salgan puestas en palabras, pero sí de significaciones (colectivas) que construyen la práctica comunicativa» (Chabrol, C; et al.).

La evaluación de numerosas experien-

cias de intervención social demuestran que los sistemas clasificatorios propuestos por las instituciones son arbitrarios y corresponden a construcciones que se imponen y pretenden legitimarse entre los beneficiarios. Es decir, estos no dan cuenta de la realidad sino que, más bien, la interpretan de una determinada manera.¹²

7. En un estudio realizado en Chile se constató que 74 de las 100 experiencias implementadas por ONGs desarrollan procesos educativos que persiguen un cambio de «conciencia» en un sentido amplio (39) o un cambio en los conocimientos instrumentales para resolver, principalmente, problemas productivos y de subsistencia familiar. Ver: García Huidobro, J.E., «La propuesta pedagógica de los Proyectos de Educación Popular». En: García Huidobro, J.E., Martinic, S., y Ortiz, I., *Educación Popular en Chile. Trayectoria, Experiencias y perspectivas*, pp. 75 - 110, CIDE, Santiago, 1989.

8. Sobre este tipo de experiencias existe una amplia literatura. Ver por ejemplo: Brandaa, C.R. 1980, 1985; García Huidobro, J.E., et al., 1989; Damvan, A. et al., 1991, 1992; García Huidobro, J.E. et al.

9. De Fornel M. «Catégorisation, identification et référence en Analyse de Conversion». En: Conein, B. (ed) *Lexique et faits sociaux. Lexique N°5*. Presses Universitaires de Lille, pp. 161-196. (p. 162). 1986.

10. Para Durkheim las clasificaciones tienen esa función. Constituyen modos de distinción, de jerarquización y de categorización del mundo social y natural.

11. Jodelet, D. «Représentations sociales: Phénomènes, concept et théorie». En Moscovici, S (ed) *Psychologie sociales*. Paris, PUF, pp. 357-378. 1982; Abric, J.C. *Jeux, conflits et représentations*. 1976. Thèse d'état, Aix-en-provence, Codol, J.P., «Influence de la représentation d'autrui sur l'activité des membres d'un groupe expérimental. L'année psychologique.

12. Ello no implica que la producción y comunicación de sentidos transcurra en un vacío social. Por el contrario, el lenguaje y los hechos de significación no son independientes de las relaciones de poder y del contexto social en el cual se desenvuelven los sujetos (Bourdieu, P.).

La intervenciones que enfatizan una estrategia representacional proponen argumentos y una racionalidad para cambiar las prácticas de los beneficiarios. Sin embargo, en muchas situaciones estos actúan con criterios que pueden aparecer como no racionales o normales; muchas decisiones no son tomadas como resultado de un convencimiento argumentado sino que en función de reglas implícitas, costumbres, principios culturales, o por mera sumisión a la relaciones de poder. De este modo la teoría o argumentación de la propuesta de las intervenciones no comanda absolutamente la práctica, existe también una razón o racionalidad en la propia práctica (Pharo, P.).

En el caso representacional los conceptos del discurso de la acción, como dice Quéré, «son interpretadas como representaciones de entidades o de procesos del mundo real o como expresiones de una experiencia de la acción más que como esquema, es decir, como método de construcción de la objetividad y, entonces, como instancias para configurar mediante aproximaciones, una acción, un acontecimiento, un objeto en el mundo sensible». (Quéré, L.).

La reflexión crítica que existe actualmente sobre el concepto de *concientización* da cuenta de esta discusión. En efecto, en la práctica de la mayoría de las experiencias de educación popular y de alfabetización la conciencia crítica ha estado más asociada a la racionalidad e interpretación de los educadores o promotores que al pensamiento e intereses de los grupos de beneficiarios.

En la mayor parte de los países de América Latina el concepto de conciencia crítica se asoció rápidamente a un discurso político-ideológico. El trabajo educativo y la intervención de los agentes externos fue dirigido así a convencer a los grupos pobres sobre las «verdaderas» causas de sus problemas y que permanecían ocultas

por el peso de la ideología o de las creencias mágicas de su propia cultura.¹³ Este impidió un mayor desarrollo de las premisas teóricas del concepto y que asociaban lo crítico al carácter construido de la realidad y a la posibilidad de transformarla a través de la acción.

4.- La transmisión de información.

Este tipo de estrategia supone que existe una transformación de información directa y efectiva entre el emisor (los agentes) y un receptor (los beneficiarios). Esta metáfora «supone una unidad no determinada estructuralmente, donde las interacciones son instructivas, como si lo que pasa a un sistema en una interacción quedase determinado por el agente perturbante y no por su dinámica estructural» (Maturana, H., et al.).

Diversos estudios problematizan estas relaciones transmisivas. En las interacciones alguien habla y otros escuchan pero nada garantiza que estos últimos entiendan o interpreten lo mismo que entiende o habla el locutor o lo que éste quiere que se entienda y escuche en el contexto comunicativo. De este modo «el fenómeno de comunicación no depende de lo que se entrega sino de lo que pasa con el que recibe. Y esto es un asunto muy distinto a transmitir información». (Maturana, H., et al.).

De este modo no existe, el traspaso de un criterio o contenido de un lado a otro (concepción de códigos de la comunicación) sino que, más bien, un proceso inferencial de interpretaciones recíprocas que adecúan y transforman los contenidos en el mismo acto de comunicación. Así entonces, las categorías no tienen una existencia autónoma de las situaciones y de las subjetividades involucradas en la interacción. Estas emergen y se realizan en el mismo curso de la interacción (*l'émergence des cognitions*

s'accomplisse dans le cours de l'interaction).¹⁴

La evidencia empírica nos demuestra que las intervenciones sociales no funcionan como una mera actividad instructiva y de transmisión vertical de saberes o de representaciones. En efecto, cuando los profesionales y beneficiarios realizan sus interpretaciones no aplican mecánicamente un saber pre-construido.¹⁵ Por lo general, estos actores adecúan sus criterios al contexto y a la situación, anticipan e imaginan las posibilidades de interpretación del otro; y cooperan con el interlocutor en la construcción de una racionalidad común que les permite negociar de acuerdo a causalidades y formas de pensar plausibles para el otro (Remy, J.).¹⁶

13. Para mayor desarrollo del tema ver: Paiva, V., «Populismo católico y educación: Una experiencia brasileña.» En Ibarrola, M. et Rockwell, E., (eds), *Educación y clases populares en América Latina*. Mexico, IPN, 1985; Lovisolo, H., *Educacao Popular: Maioridade e Conciliação*. Salvador. UFBA, 1990; Alfaro, D., et al, *Los discursos y la vida. Reflexiones de un encuentro entre educadores y promotores. Materiales para la promoción, N°2*. Tarea, Lima, 1991.

14. Este modo de plantear el problema se encuentra en: Doise, W., «Le développement social de l'intelligence: aperçu historique». En: Mugny, G. (ed) *Psychologie sociales su développement cognitif*. Berne, pp. 35-57. 1985 Doise, W. «Regulations sociales des opérations cognitives». En: Hinde, R. et al (eds): *Rélatons interpersonnelles et développement des savoirs*. Delval, Berne, pp. 419-439. 1988.

15. Cuando se aplican categorías sin considerar el contexto o la situación estas pierden sentido para el interlocutor. La posibilidad de que tales criterios orienten la práctica de los sujetos es sólo normativa. «Si la señorita dice que es verde hay que decirle que es verde no más. Así yo nunca he tenido un problema» (paciente en consultorio, buscar cita).

16. Schön, D.A. muestra cómo la racionalidad técnica o especializada de los profesionales no se aplica mecánicamente en las situaciones de trabajo. Los actores contextualizan y producen una racionalidad propia de la práctica y de las situaciones de interacción.

Del mismo modo, campesinos pobladores que participan en un proyecto educativo contrastan e integran, a través de un trabajo interpretativo, los elementos o contenidos nuevos que están recibiendo. Baraona analiza este tipo de problemática para el caso de los campesinos en Chile. Para este autor el sistema de conocimientos del campesino forma un *corpus* o cuerpo de saber técnico que estructura la práctica y es permanentemente interrogado por la misma práctica. Desde este cuerpo de saber el campesino se relaciona con el sistema de conocimiento técnico-científico seleccionando criterios y saberes que resultan ser compatibles y congruentes con las exigencias de su propia supervivencia como campesino.

En la misma línea de trabajo Long demuestra, en el caso de México, que existe una relación dinámica e interpretativa entre campesinos y técnicos donde las propuestas de intervención externas son mediadas y «filtradas» por factores internos ligados a la vida cotidiana y experiencia de los sujetos. Para este autor, los espacios de articulación o de «interfaces» constituyen un lugar donde los campesinos negocian y desarrollan sus propios proyectos.

De este modo lo que importa en estas situaciones de interacción no es la información que, aparentemente se «transmite» de un lado a otro, sino lo que ocurre y realiza en dicho intercambio. En estos contextos los sujetos realizan peticiones, demandas, declaraciones, promesas, ofertas, negocian supuestos o definiciones de la realidad y llegan a acuerdos y compromisos para actuar frente a los problemas que han identificado.

Así entonces, en la interacción los interlocutores no solo deben compartir un cierto saber o categorías de interpretación sino que también métodos y procedimientos de razonamiento prácticos ligados a estos saberes que les

permiten reconocer y coordinar interactivamente las acciones que realizan (De Fornel, M.).

5.- Importancia de la interacción social en el proceso de cambio de representaciones.

La crítica que suele hacerse a este tipo de intervención es la sobre-estimación de la dimensión cognitiva y psicológica del problema descuidando los factores del contexto social; las circunstancias y la misma situación de interacción o de trabajo conversacional en la que participan los usuarios del sistema de salud. (De Fornel, M., Quéré, L.).

En efecto, en un trabajo de intervención pedagógica nada garantiza que los educandos escuchen e interpreten lo mismo que dice y quiere transmitir el educador. De este modo, y siguiendo a Maturana, H. asumimos que el fenómeno educativo no depende de lo que se transmite sino que, más bien, de lo que pasa en la interacción y con el que escucha o recibe. Este proceso no alude a una mera transmisión de información (Maturana, H. et al.). De este modo la intervención pedagógica no se entiende como un mero traspaso o transmisión de información de una fuente de saber a un sujeto sin conocimiento y categorías normativas de interpretación la intervención, más bien, facilita un proceso inferencial de interpretaciones a través del cual los participantes expresan, adaptan, transforman y coordinan sus maneras de priorizar y de analizar el problema. En efecto, la nueva información es integrada por los sujetos a una red de categorías que les son familiares contrastándolas y asimilándolas a través de un proceso cognitivo de tipo interpretativo.

Para analizar este tipo de procesos es necesario poner atención en los efectos de interacción y en el procedimiento convencional que se desarrollan en

los grupos. De este modo sostenemos que las categorías y criterios que priorización no tienen una existencia autónoma viajando de un lado a otro. Por el contrario, forman parte de esquemas de pensamiento y de acción más amplios y son producto del curso mismo de la interacción cerrada por la situación conversacional (Doise, W.).

Nuestra hipótesis de trabajo es que gran parte de los cambios se explican por la lógica de colaboración interpretativa generada en la situación dialógica de la conversación (Defrance J. En efecto, en una situación conversacional educadores y educandos adaptan sus criterios al contexto situacional, anticipan e imaginan las posibilidades de interpretación del otro y cooperan con el interlocutor en la construcción de una racionalidad común que les permite negociar conforme a causalidades y maneras de pensar plausibles para el otro (Rémy, J.).

La importancia de la interacción para producir cambios en interpretaciones y prácticas ha sido ampliamente demostrada en el campo de la salud. Por ejemplo, en un estudio de 800 consultas médicas (ambulatorias) realizado en el Children's Hospital de Los Angeles se demostró que la calidad de la interacción verbal y la satisfacción de las expectativas del paciente en el transcurso de su consulta inciden fuertemente en la adhesión y cumplimiento del tratamiento prescrito (Francis, V. et al.).¹⁷ El tema ha sido también ampliamente estudiado en nuestro

17. Francis, V., Korsch, B. y Morris, M., «Fallos en la comunicación médico-paciente. Respuesta de los pacientes a las recomendaciones del médico». En: Kerr, W. L. (ed) *Investigaciones sobre servicios de salud: una antología*. Washington, OPS, pp. 480-488. 1991.

De este modo, para los beneficiarios la interacción con las instituciones y la relación comunicativa y afectiva establecida con sus agentes resulta central para la percepción positiva o negativa de los servicios y de los cambios o cursos de acción definidos.

En efecto, estas relaciones pueden favorecer u obstaculizar la inter-comprensión como también la autoestima y la credibilidad de los sujetos frente al sistema. Para varios autores en estas interacciones se realiza un juego complejo de expectativas recíprocas en las cuales los sujetos constituyen su identidad y la realidad social en la cual se desenvuelven (Bange, P.; Quéré, L.). Para Rémy, J. y Kerbrat-Orecchioni, C., entre otros autores, el efecto que surge de la contingencia de la propia interacción y, de la lógica o intenciones puestas en juego por los actores resulta ser central para los compromisos que los sujetos asumen en un sistema de relación y de acción determinado.

18. Ver entre otros estudios: Domínguez, R., et al., Estudio diagnóstico de relaciones humanas y trato al público en el servicio de Salud Metropolitano. Santiago, Ministerio de Salud, Departamento de Recursos Humanos, Unidad de Salud Mental, 1990; Lavados, M et al., Evaluación de la relación médico-paciente: estudio y reflexión. Santiago, Facultad de Medicina, Universidad Católica de Chile, 1991; Pérez, R. Juguemos al Doctor. Hacia una propuesta de comunicación en el Consultorio. Santiago, Programa Atención Primaria en Salud, Cooperación Italiana, 1992; MIDEPLAN. ¿Cómo evalúan los beneficiarios la Atención Primaria en Salud?, Santiago, Ministerio de Planificación y Cooperación, Programa de Monitoreo de la política social, 1993.1

POR UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO POPULAR.



Mario Osorio Marquez
Severino Batista Verzea*

**SÃO POSSÍVEIS MUITAS LEITURAS
DA TRAJETÓRIA DO PENSAMENTO
PEDAGÓGICO NO BRASIL.
SUCINTAMENTE PODER-SE-IAM DESTACAR
ALGUNS MARCOS,
QUE NÃO APENAS SE SUCEDEM NO TEMPO,
MAS DE QUE PERSISTEM TRAÇOS
DE UNS NOS OUTROS.**

1- A Pedagogia derivada da Teologia e da Filosofia greco-romana e medieval, em que se estribam a educação das elites dedicadas à livre cultura do espírito e, à parte, a educação do povo simples baseada na religião, ou na inculcação ideológica do respeito à ordem vigente: uma ordem que se impõe como eterna e necessária..

2- A Pedagogia derivada das modernas ciências, em especial da Medicina e, mais enfaticamente hoje, da Psicologia, como base para a enserção das massas no mundo do trabalho fabril através da educação escolar voltada às exigências postas ao homem capaz de produzir ativamente. Daí decorrem, a partir do final da década de 1920, os ideais da Escola Nova, ou Escola Ativa, que ocultam, na aparente liberdade e espontaneidade do educando, os arranjos institucionais e as armadilhas psicológicas que as condicionam. De face à emergência das organizações de trabalhadores, busca-se também uma educação popular, de adultos, orientada pelos mesmos princípios da inculcação ideológica por meios suaves. Pedagogia se confunde com inovacionismo didático, ou procura das melhores estratégias de inculcação cultural.

3- A Pedagogia ligada às Ciências Sociais de feição crítica nas teorias do sobredeterminação social, que invertem os sinais do otimismo pedagógico da Escola Nova. As mesmas

* Profesores de la Universidad de Ijuí, Brasil.

leituras com que Durkheim exalta as funções sociais da educação são retomadas pelas «teorias da reprodução, mas para enfatizar o papel de legitimação da dominação social de uns com a exclusão da maioria. Porém, contra a tendência à negação radical da escola e ao descaso com as questões e práticas da educação, passam a afirmar-se a relativa autonomia da educação e da escola e o caráter contraditório das relações educativas, estruturando-se as «teorias da resistência», que postulam uma certa autonomia e especificidade da Pedagogia.

Nesta ótica, o pensamento educacional brasileiro, após o impacto demolidor das teorias de reprodução, orientase, prevalentemente no meio acadêmico, por formas da teoria da resistência, vinculadas às posturas críticas da Escola de Frankfurt. Esta negatividade da resistência é, de certa forma, convertida em positiva afirmação na denominada pedagogia «historico-crítica», ou «crítico-social dos conteúdos», que abriga uma posição fundamentalmente conservadora e culturalista, temperada, mais recentemente, pelo construtivismo baseado nas pesquisas da gênese psicológica e/ou social dos estádios do desenvolvimento anímico como se processos mais naturais que históricos.

Marco fundamental da educação popular, transcendendo mesmo as fronteiras nacionais, é o pensamento de Paulo Freire no sentido de uma pedagogia da autolibertação dos oprimidos no contexto de uma práxis política. As bases teóricas desta pedagogia em suas origens, desde a intencionalidade da consciência esclarecida na ação transformadora, necessitam, porém, a nosso ver, ser reconstruída para atenderem às exigências do avanço dos movimentos populares e das práticas educativas em que se sustentam.

4- A Pedagogia reconstruída nas práticas educativas em que se empenham coletivamente os

interessados em educação, desde seu compromisso ético-político. Na década de 1980, o tecnocracismo e o centralismo da educação por parte do Estado autoritário, agravados de há vinte anos, defrontavam-se com os movimentos de educadores dispostos a assumirem as questões da educação como questões políticas e pedagógicas, de que se afirmam os responsáveis primeiros desde seu empenho profissional coletivo. Incorporaram-se nesses movimentos novos posicionamentos políticos e ideológicos e novas concepções de educação e se torna pertinente a questão da formação dos educadores com fórum próprio de âmbito nacional (C. Marques, 22-7. 1992).

Busca-se, a partir daí, uma maior consistência teórica através de investigações dirigidas a aspectos específicos no universo das questões da educação. Mais um jogo de contraposições pouco frutífero no campo complexo da educação e dissolvente da unidade necessária ao movimento geral dos educadores. Propôs-se a movimentação dos anos 80 a construção de uma «base comum nacional», mas esta busca de base comum projetada como somatório de tendências e visões teóricas resultou, ao contrário, em maior dispersão.

O que se exige hoje, antes de qualquer novo avanço, é um recuo na direção de repensar as questões da educação naquilo que nelas é impensado, está implícito, não é discutido, pois comanda e controla o que pensamos e fazemos. Nossa ação educativa necessita tematizar, isto é, erigir em explícita questão de reflexão e discussão os paradigmas recônditos e, por isso, necessitados de reexame, como base que são de nossas formas de entender e de agir. Por isso, propomos para um dos temas de nossa discussão neste Taller, este dos paradigmas de nossas práticas educativas.

REPENSAR O IMPENSADO DE NOSSAS PRÁTICAS

Mais do que propor novas teorias mesmo que a partir de nossas práticas, necessitamos recomeçar de um nível anterior às teorias e às práticas, isto é, dos pressupostos em que assentam elas. Não se trata do que denominamos pressupostos filosóficos, científicos ou técnicos, dos modelos e teorias que conscientemente adotamos. Torna-se imperioso, neste momento das incertezas gerais, repensar a educação popular na estrutura de seus pressupostos mais globais e radicais. A isto denominamos de paradigmas do pensamento e da ação ou melhor da palavra que é ação que é palavra, dos próprios princípios organizadores de todo saber (Cf. Marques, 1994: 547-9).

Basta uma rápida leitura dos escritos provenientes dos setores mais criticamente ligados à educação popular para percebermos a unanimidade das vozes em torno da necessidade de repensar, reconstruir, refundamentar, reconstituir as linhas básicas das práticas educativas populares. Citamos aqui apenas uma dessas expressões, autorizada e incisiva:

«Con la crisis global, és mas importante ganar capacidad para entender de otra manera, para interpretar distinto y para actuar diferente. Para nosotros, que somos de pensamiento fuerte, és mas importante aprender a descubrir lo nuevo, pero ello requiere desaprender muchos de los elementos que teníamos como seguros, y desde allí, empezar a leer y a aprender las nuevas realidades y las nuevas necesidades históricas» (Mejía, 21.1993).

Nesta nova competência para entender, interpretar e agir de modo diverso colocamos o alvo da formação dos educadores populares e, evidentemente, da toda atuação pedagógica. Reconstruir os pressupostos de educação popular não significa igno-

rar os caminhos andados, mas refazê-los na novidade de outro momento histórico e outros lugares sociais, que não significam apenas novas circunstâncias, mas outras formas de pensar e agir. Quando insistimos em que seja radical essa transformação, pensamos justamente nesta metáfora das raízes, ocultas sob a terra e, ao mesmo passo, definidoras da geometria da árvore, em combinação com o tempo e os ventos.

Neste sentido, necessitamos realizar a hermenêutica das tradições da educação e da educação popular, em especial, porque nelas nos achamos imersos, nossas subjetividades e nossas práticas, e porque de seus aspectos não condizentes com nossas perspectivas atuais não nos podemos liberar sem uma reflexão abarcante e sem um reexame do terreno em que assentam elas. É como querer construir o novo sem um exame detido dos fundamentos de há muitos postos e das exigências de refundação em desenho outro.

Em nossa tradição ocidental distinguimos a Pedagogia derivada da Filosofia greco-romana e da Teologia medieval e a Pedagogia embasada nas ciências modernas sob a égide das idéias claras e distintas. De um lado o paradigma metafísico das essências imutáveis e da necessária ancoragem da educação na fixidez das tradições inamovíveis. De outro lado, o paradigma da razão subjetiva individual baseada em si mesma, nas suas próprias regras imanentes e autosuficientes. Em ambos os casos impõe-se a dualidade de sujeito e objeto, apenas invertendo-se os sinais da dependência de um sobre o outro. Mas, na crise contemporânea de razão dilacerada e fragmentada nas múltiplas formas da pós-modernidade, impõe-se repensar a educação em novo paradigma: a) nem essencialista, b) nem mentalista, c) mas no paradigma da intersubjetividade das práticas em que se envolvem os homens no diálogo das próprias vidas (Cf. Marquez, 547-65. 1994).

A)- A EDUCAÇÃO POPULAR NO PARADIGMA DAS ESSÊNCIAS IMUTÁVEIS.

No Ocidente, somos herdeiros da cultura grega, a cultura aristocrática do filósofo dedicado à contemplação do ser para sempre, para além das aparências físicas (*ton meta ta physica*). Neste paradigma ontológico do ser para sempre posto, educar é inserir o educando na ordem do mundo e dos homens. Valoriza-se a formação teórica do homem superior, em detrimento da aprendizagem técnica dos ofícios. O ensino consiste em transmitir fielmente verdades aprendidas como imutáveis; e a aprendizagem é assimilação passiva das verdades ensinadas. É essencial o papel do professor em sua qualidade de portador dos ensinamentos depositados na tradição cultural.

Nesta perspectiva, a educação popular consiste em levar as pessoas simples e humildes a se adequarem à cultura dominante. Assim a catequese missionária buscava tornar cristãos os índios. Neste sentido de inculcação cultural ou ideológica se devem entender os esforços da maioria de nossos governos, em prol da educação do povo. Na dualidade que marca toda nossa cultura ocidental, entre sujeito e objeto, matéria e forma, corpo e alma, também se distinguem o conhecimento vulgar, ou do senso comum, e o conhecimento científico, ou da natureza mesma das coisas, da verdade objetiva a ser transmitida pelo ensino. A educação popular não pode fugir a essa necessidade de se adequar ao único saber verdadeiro.

Nossas atuais práticas de educação popular até que ponto ainda não se acham prisioneiras de uma única forma do saber verdadeiro? Será que nelas não persistem traços essencialistas das verdades imutáveis, mesmo como necessidade de estabilidade e segurança de frente às mudanças precipitadas? Toda vez que buscamos novas perspectivas de

educação e novas utopias, surgem as objeções positivistas a nos alertar para o que aí está como se fato consumado. Temos dificuldade em pensar a educação que queremos, porque estamos prisioneiros da educação que, de fato, existe.

B)- A EDUCAÇÃO POPULAR NO PARADIGMA INSTRUMENTAL-MENTALISTA.

No ideal iluminista de o homem construir seu próprio destino, livre dos critérios e normas externas à subjetividade de cada um, funda-se o paradigma da razão individual autônoma, em que as regras imanentes da mente, ou consciência, se definem como epistemologia revestida da função metafísica de garantir os pressupostos do conhecimento e da vida moral. Invertem-se, assim, as relações entre sujeito e objeto, com o domínio do sujeito sobre os objetos que ele constrói para conhecê-los. O homem conhece o mundo ao transformá-lo pelos instrumentos materiais e conceituais que elabora. A razão se torna instrumental ou estratégica, com o emprego de meios ou artimanhas para fins de que não toma conhecimento. As ciências se fecham em si mesmas com suas exclusivas competências, segundo uma lógica desvinculada dos fins humanos, inacessíveis aos não iniciados em seus segredos. Valem elas pelas funções que desempenham nos processos da produção material de bens reduzidos a mercadoria.

Nesta lógica funcionalista, a educação deve moldar-se às exigências postas ao homem capaz de produzir ativamente, isto é, adaptado às condições psicossociais demandadas pelos processos do trabalho produtivo. Deve ela pautar-se por um projeto da sociedade que controla as relações de trabalho, competindo ao educador ter o domínio

tático dos meios ou métodos do ensino-aprendizagem, em obediência às últimas conquistas psicológicas, sociais e econômicas. Torna-se, assim, a Pedagogia tributária quer das ciências que descrevem os estágios do desenvolvimento anímico, quer das que estabelecem as exigências da economia de mercado.

Por essas mesmas exigências de funcionalidade, a educação de adultos se impõe como reorientação e readaptação do trabalhador aos requisitos psicosociais do trabalho produtivo e às demandas do mercado. Nesse sentido trabalham, em geral, os programas governamentais e as iniciativas patronais. Busca-se tecnicificação do campo educativo através do planejamento em função da análise racional e científica das exigências do desenvolvimento econômico.

Nos inícios da década de 1960, rompia-se o pacto policlassista do populismo sob o manto do Estado protetor dos humildes e se tornava premente uma das alternativas radicais: «a revolução socialista ou a reitegração plena no capitalismo mundial». Neste impasse, a jovem intelectualidade católica apelava para uma terceira via, a do «populismo indutivista», constituindo-se o povo agente político por excelência, fonte da verdade e de autêntica solução para seus problemas. A emergência do povo, como categoria política com poder de decisão, implicaria em «tomada de consciência» mediada pela intervenção pedagógica de intelectuais engajados nas mesmas lutas políticas com o objetivo de dar expressão conceitual ao sentir do povo, de fazê-lo passar da consciência, ingênua para a consciência esclarecida (Cf. Marques, 284-6. 1884). Daí derivam as propostas iniciais de Paulo Freire e o desenvolvimento posterior da educação popular na perspectiva dos interesses dos oprimidos.

Não nos cabe aqui traçar um quadro

do desenvolvimento da educação popular na América Latina. Tentamos apenas assinalar os traços de origem que persistem implícitos, não suficientemente tematizados, não obstante as exigências postas pelos avanços das práticas, no sentido de se colocarem nos pressupostos de um outro paradigma.

Não responde mais às exigências da práxis da educação popular o paradigma da intencionalidade da consciência, ou da educação funcional para algo, seja um projeto de desenvolvimento, seja um projeto de oportunidades de acesso às conquistas culturais e científicas, seja um projeto ativista de libertação, projeto político conduzido por vanguardas que o elaboram antes, para depois buscar a participação popular. O projeto político que se requer deve ser político porque projetado por todos os nele interessados, não apenas um projeto «vendido» para o povo.

O próprio paradigma da modernidade ilustrada chegou à exasperação e axaustão de sua eficácia autolegitimadora, constituindo-se em ameaça para o futuro que com tanta sofreguidão buscou. Responde a pós-modernidade à consciência agônica de uma época em crise, uma mera pretensão de ruptura; na verdade, uma forma de conservadorismo desesperançado, condenado a ilusões que a ninguém mais iludem, onde tudo são fragemento, tudo se torna indiferente porque nada mais faz sentido, tudo já chegou ao fim, seja por esgotamento, seja por haver atingido seu clímax.

A RECONSTRUÇÃO RADICAL DA EDUCAÇÃO POPULAR.

Instalada no âmago desta generalizada crise da razão moderna, a educação exige uma reconstrução radical. Não pode iludir-se com as rotinas da programação, exigidas pela simples sobrevivência, em que a novidade não mais inova, apenas faz com que tudo permaneça como era. Não podem os educadores e a formação deles abdicar de suas responsabilidades de reflexão e condução, ante as investidas do neoliberalismo no afã de salvar um sistema em agonia. Reconstrução radical significa a reconstrução da própria razão, ancorada não mais no paradigma da subjetividade dos indivíduos, igualizados, mas nos pressupostos da intersubjetividade da livre comunicação entre os atores sociais, numa profunda revisão epistêmico-hermenêutica.

Mais, mesmo, do que de uma profunda revisão conceitual, a educação popular necessita de se re-situar, posicionando-se não na direção de um saber excelente, fora ou acima dos saberes humildes da própria vida do povo no que tem ela de mais autêntico. Não se trata de buscar acesso ao saber competente das ciências, um saber monológico e reducionista. Requer-se retornar ao princípio fundador da vida humana, de todo saber, da ciência, da cultura, desde a linguagem alicerçada no mundo da vida. Implica isso em se reformular o conceito mesmo de saber, posto agora nem como «adequação da mente às coisas» (Aristóteles), nem como «reflexo mental da realidade» (Lênin), mas como entendimento intersubjetivamente compartilhado por uma comunidade de sujeitos em diálogo (Habermas).

A Filosofia e as ciências contemporâneas colocam sua centralidade não mais numa verdade abstrata e desencarnada, mas no assentimento

dado por determinada comunidade a idéias e proposições sobre as questões de seu interesse. Verdadeira é a proposição provisoriamente aceita por determinada comunidade científica como válida. O que as ciências contemporâneas teimam em não reconhecer é que os assuntos de que tratam são do interesse e afetam as vidas de todos os homens, inseparáveis neles as dimensões cognitivas, as dimensões ético-políticas e as dimensões da expressividade de cada um dos sujeitos cujas formas de vida estão em jogo. Em vez da razão monológica e excludente, coloca-se agora a razão plural, exigente da livre comunicação aberta ao diálogo de todos com todos os demais sujeitos e com tudo o que lhes interessa: o que está entre eles(inter-esse), mediando-lhes as relações.

Em lugar do trabalho enquanto relação de causalidade entre sujeito e objetos, coloca-se a linguagem enquanto articuladora das relações constitutivas dos sujeitos em reciprocidade dialógica e dos sentidos que para eles assumem os objetos de seu mundo. Em lugar da linguagem estudada e pela Semântica e pela Semiótica como se fato natural de regras formalmente válidas, coloca-se a linguagem em permanente reconstrução histórica no seio de comunidades vivas. Em lugar da linguagem do poder e da linguagem cifrada das ciências, coloca-se a linguagem ancorada no mundo da vida cotidiana do povo, a linguagem usual, ou pragmática, da qual se originam e em que se sustentam todas as demais linguagens. Nesta perspectiva, a Educação Popular se coloca no princípio e como paradigma de todas as demais formas de educação, não mais como tardio remendo delas.

Isto aponta para uma educação popular que tenha como tarefa central a de reconstituir a linguagem real e atual dos próprios setores populares, de dentro deles e por eles mesmos. Sabemos todos que essa linguagem

popular não existe em estado puro; acha-se contaminada, penetrada pelas linguagens do poder dominante. Não se trata da recaída em um populismo paternalista. Trata-se de uma reconstrução crítica, de uma libertação da linguagem popular. Trata-se de perceber, para distingui-las, as diferentes linguagens, não no sentido de os setores populares se defenderem ou de resistirem à dominação externa, mas no intuito de revigorarem a própria linguagem. Quem se preocupa em combater as ervas daninhas nunca terá milho em sua roça; mas quem planta milho e dele bem cuida não deixará lugar às invasoras.

O enraizamento da linguagem popular no mundo da vida do povo constitui-se em amplo pano de fundo consensual, sem o qual não se poderiam dar de nenhuma forma práticas cotidianas de todos, não apenas das camadas populares. O fundamento do sentido esquecido da prática diária é como rocha profunda, ampla e inamovível, de modelos consentidos, de interpretações, de lealdades e práticas, que são os pressupostos de todo saber. Sempre que falamos, levantamos a pressuposição de que o que se diz é verdadeiro quanto ao conhecimento que dele se tem, é correto sob o ponto de vista ético, é sincero no que se refere as intenções do falante. Sem isto, sem um mínimo de confiabilidade, de reciprocidade de expectativas e de liberdade de expressão, não é possível o entendimento nem os compromissos em que o uso da linguagem implica. São esses os critérios por que se devem pautar todas as práticas sociais, desde que se queiram justificadas, equitativas e conducentes à emancipação humana.

Não estaremos subvertendo os pressupostos das práticas de libertação quando rotulamos de ingênuas a consciência popular, por acreditar ela no que ouve, por levar a sério seus interlocutores, por julgá-los sinceros e

coerentes? Ou ingênuos não seremos nós quando acreditamos poder l'avar a salvação ao povo, como se ele mesmo fosse incapaz de exigir a contra-prova dos fatos e descobrir que a mentira tem pernas curtas, que quem não se dá ao respeito não o merece, que engana a si mesmo quem pensa enganar a todo mundo?

O povo a si mesmo se educa e com ele necessitamos aprender a nos educar desde a concretude de nossa vida: nossa, isto é, de todos nós. É no terreno comum do mesmo mundo de vida compartilhado intersubjetivamente, no uso da linguagem comum coloquial de livre circulação entre todos nós, que podemos enfrentar os problemas complexos de nossas vidas, justamente porque falamos uma linguagem de não-especialistas, uma linguagem não unilateralizada em códigos especiais (Cf. Habermas, 109. 1993).

Para além desse lugar de todos, pressupostos em cada ato lingüístico, possuem as distintas linguagens das tematizações discursivas, seus próprios lugares sociais e seus contextos específicos, que importa reconhecer e respeitar. Um é o discurso do filósofo, outro o do sociólogo, outro o do psicólogo, outro o do pedagogo, outro o do agrônomo, outro o do agricultor, outro o do operário da indústria, etc.: Mas, mesmo nestas amplas regiões e sistemas de saber, é preciso distinguir as distintas posições dos sujeitos singularizados em suas respectivas biografias, todos, entretanto, identificados na mesma condição humana e pela linguagem do mundo da vida de que fazem parte. Nisto se fundam as possibilidades do entendimento compartilhado e do direito de cada um à sua palavra, o direito de ouvir a ser ouvido, de ser levado a sério e de levar a sério o que os outros dizem e fazem.

«A educação desenvolve-se na bipolaridade palavra-ouvido, interpelação-escuta, no acolhimento da heterogeneidade e exterioridade do outro como crítica ao que cada um

ja é. Sem a finitude humana e sem as limitações que a educação supõe, sem o descompasso das temporalidades vividas e a ruptura com elas não haveria história, nem o homem seria eticamente livre para transcender a memice da repetição... Os sujeitos confrontam-se na exigência de serem reconhecidos como insubstituíveis em sua distinção e na contradição sem síntese em que um não pode ser reduzido ao outro, nem ambos podem ser absorvidos pela totalidades social de que participam" (Marques, 161-5, 1998).

É tarefa primeira da Pedagogia elucidar os requerimentos que garantam as condições de participação igualitária no processo educativo do entendimento mútuo, em cujo quadro, segundo Habermas (43, 1989), «não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem». Dá-se a aprendizagem na construção de um novo entendimento, que não é o que cada um dos interlocutores possuía antes do diálogo de seus saberes com os dos outros.

A Pedagogia da Educação Popular cumpre considerar os grupos diferenciados como sujeitos coletivos dos processos educativos, que só são relevantes e efetivos/eficazes na medida em que coletivamente entendidos, organizados e conduzidos. Tais processos se dão, desde os lugares das relações educativas imediatas e diretas, tais os grupos de convivência, de trabalho, de lazer, na mediação dos novos movimentos sociais, emergentes, plasmadores de novas identidade sociais, culturais e políticas, até à necessidade das articulações mais amplas mediadas por organizações e instituições com suas redes de comunicação interna e de publicidade crítica no embate social ampliado (Cf. Marques, 1990: 142-50).

Sintetizam muito bem esta exigência de repensarmos a Educação Popular e a formação dos educadores os versos de Humberto Maturana em seu

poema «Plegaria del estudiante», citado por Weinstein (:81):

«El error será
nuevamente posible
en el despertar
de la creatividad,
y el otro tendrá presencia.

Tu, yo y él tendremos
que hacer el mundo.

La verdad perderá
su imperio
para que el ser humano
tenga el suyo.

No me instruyas,
vive junto a mí,
tu fracaso es
que yo sea
idéntico a ti».

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

HABERMAS, Jürgen. "Consciência Moral e Agir Comunicativo". Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1989.

———. "Passado como Futuro". Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1993.

MARQUES, Mario Osorio. "Universidade emergente". Ijuí: FIDENE. 1984-

———. "Conhecimento e Educação". Ijuí: Editora UNIJUÍ. 1988.

———. "Pedagogia, a Ciência do Educador". Ijuí: Editora UNIJUÍ. 1990.

———. "A formação do profissional da educação". Ijuí: Editora UNIJUÍ. 1992.

———. "Conhecimento e modernidade em reconstrução". Ijuí: Editora UNIJUÍ. 1993.

———. "Os paradigmas da Educação". In: *Brasil MEC/INEP*.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-65, set./dez. 1994.

MEJÍA, Marco Raúl. Educación y política: "Fundamentos para una Nueva Agenda Latinoamericana". In: *La Piragua - Revista Latinoamericana de Educación y Política*. Santiago, Chile: CEAAL, n.7, p. 7-21. 2º semestre 1993.

WEINSTEIN, Luis. Humberto Maturana "Un legítimo otro para la educación popular y el nuevo paradigma". In: *La Piragua - Revista Latinoamericana de Educación y Política*. Santiago, Chile: CEAAL, nº7, 2º, p. 81-7, semestre de 1993.

CONSTRUINDO UMA PEDAGOGIA DEMOCRÁTICA DO PODER.

AGENDA

Pedro Pontual*

ESTE DOCUMENTO PRETENDE CONTRIBUIR COM A SISTEMATIZAÇÃO E O DEBATE ACERCA DE ALGUNS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA PEDAGOGIA DEMOCRÁTICA DO PODER.

A NECESSIDADE DE UMA PEDAGOGIA DEMOCRÁTICA PARA TRANSFORMAR AS RELAÇÕES DE PODER EXISTENTES FUNDA-SE NO RECONHECIMENTO DE QUE O ELITISMO E O AUTORITARISMO HISTORICAMENTE OPERADOS PELAS CLASSES DOMINANTES ENRAIZARAM-SE PROFUNDAMENTE EM NOSSAS SOCIEDADES LATINO-AMERICANAS.

ASSIM SENDE QUANDO AFIRMAMOS A NECESSIDADE DE CONSTRUIR UMA DEMOCRACIA INTEGRAL E UMA CIDADANIA ATIVA PARA SUPERAR AS MÚLTIPLAS FORMAS DE EXCLUSÃO, ESTAMOS NOS REFIRENDO A NOVAS PRÁTICAS DE PODER ANCORADAS A UMA NOVA CULTURA POLÍTICA RADICALMENTE DEMOCRÁTICA.

DIANTE DO ALARGAMENTO E APROFUNDAMENTO DAS FORMAS DE EXCLUSÃO ECONÔMICA, SOCIAL, POLÍTICA E CULTURAL PROVOCADAS PELO AVANÇO DO NEOLIBERALISMO NA AMÉRICA LATINA, ERGUEM-SE AÇÕES DE RESISTÊNCIA, SUJEITOS E VALORES EMERGENTES, PROJETOS ALTERNATIVOS, QUE EXPRESSAM O GRITO DOS EXCLUÍDOS POR UMA SOCIEDADE ECONOMICAMENTE JUSTA, SOCIALMENTE IGUALITÁRIA, POLITICAMENTE DEMOCRÁTICA E CULTURALMENTE PLURAL.

TRANSFORMAÇÕES DE TAL MAGNITUDE REQUEREM AÇÕES EMERGÊNCIAIS COMBINADAS COM MUDANÇAS ESTRUTURAIS NOS PLANOS ECONÔMICO, SOCIAL E CULTURAL E QUE EXPRESSEM NOVAS RELAÇÕES E PRÁTICAS DE PODER DO ESTADO E DA SOCIEDADE CIVIL CAPAZES DE DAR SUBSTANTIVIDADE A ESSAS MUDANÇAS.

ESTAS NOVAS PRÁTICAS DE EXERCÍCIO DO PODER ESTÃO DESAFIADAS A TRANSFORMAR AS RELAÇÕES DESDE O ÂMBITO DA VIDA COTIDIANA ÀS DIFERENTES FORMAS DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL. TAIS PRÁTICAS NÃO SE CONSTRÓEM EXPONTANEAMENTE, EXIGINDO PORTANTO, UMA AÇÃO EDUCATIVA INTENCIONADA E UMA PEDAGOGIA DEMOCRÁTICA NA RELAÇÃO ENTRE OS DIVERSOS ATORES SOCIAIS E POLÍTICOS.

AS EXPERIÊNCIAS EM CURSO NO NOSSO CONTINENTE DEMONSTRAM QUE É NO PLANO DO PODER LOCAL ONDE TEM-SE DESENVOLVIDO AS PRÁTICAS MAIS FECUNDAS DE EXERCÍCIO DE UMA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E DE UMA CIDADANIA ATIVA. ASSIM SENDO, OS ELEMENTOS A SEREM INDICADOS NESTE DOCUMENTO COMO CONSTITUTIVOS DE UMA PEDAGOGIA DEMOCRÁTICA DO PODER, FORAM SISTEMATIZADOS SOBRETUDO A PARTIR DAS PRÁTICAS QUE SE DESENVOLVEM EM MUNICÍPIOS EM QUE A POPULAÇÃO COMENÇA A PARTIR NA DEFINIÇÃO E CONTROLE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ALTERNANDO SUBSTANTIVAMENTE A RELAÇÃO ENTRE GOVERNO E A COMUNIDADE LOCAL.

I-ALGUNS REFERENCIAIS: CIDADANIA, DEMOCRACIA, PARTICIPAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO POPULAR.

A utilização indiscriminada de termos como cidadania, democracia participação popular, educação popular, por distintas correntes teóricas e ideológicas obriga-nos a explicar e qualificar de que concepções estamos partindo em nosso estudo antes da tentativa de operacionalizar os elementos que compõem uma pedagogia democrática do poder.

1.1-Uma nova cidadania: A cidadania ativa

Estamos partindo de uma compreensão do conceito de cidadania que busca superar a tradicional visão liberal de uso mais freqüente em vários discursos. Para tal estamos partindo da idéia de construção de uma nova cidadania que para nós encontra seu melhor qualificativo na expressão cidadania ativa.

A cidadania ativa distingue-se da cidadania passiva-aquela que é outorgada pelo Estado com a idéia moral do favor e da tutela-na medida em que instituição cidadão como portador de direitos e deveres, mas especialmente como criador de direitos no processo de abertura de novos espaços de participação política.

Evelina Dagnino (1994-ps. 2) destaca três elementos básicos para a

* Educador brasileiro, Instituto Cajamar, São Paulo, Brasil

compreensão da idéia de uma nova cidadania:»...primeiro, o fato de que ela deriva e portando está intrinsecamente ligada à experiência concreta dos movimentos sociais...o processo que transforma carências em direitos...; segundo, de que à essa experiência concreta se agregou cumulativamente uma ênfase mais ampla na construção da democracia, mas mais do que isso, na sua extensão e no seu aprofundamento...; um terceiro elemento é de que essa noção de cidadania organiza uma estratégia de construção democrática, de transformação social, que afirma nexos constitutivo entre as dimensões da cultura e da política».(1)

Dentro desta concepção a construção de uma cidadania ativa tem o caráter de um processo que requer a constituição de sujeitos sociais ativos, definindo o que consideram ser os seus direitos e lutando pelo seu reconhecimento. Trata-se um movimento dos excluídos construindo uma cidadania de baixo para cima.

A idéia de construção de uma cidadania ativa traz consigo uma nova compreensão do âmbito da democracia, afirma a imprescindibilidade da participação popular na sua construção e a necessidade de uma radical alteração das relações entre o estado e a sociedade civil na construção de espaços públicos.

1.2- Uma nova teoria da democracia: a Democracia Integral.

A concepção de cidadania ativa acima referida nos remete a necessidade de um processo de democratização integral e radical em nossas sociedades. Por democratização integral estamos entendendo a necessidade de democratizar o conjunto das relações econômicas, sociais, políticas, culturais que constituem a vida humana e social.

Nesta direção, radicalizar a democracia significa enraizá-la de tal modo na sociedade que possa prevalecer o princípio da soberania popular com pleno reconhecimento do direito das minorias e, portanto, respeito integral aos direitos humanos. Esta concepção recupera as raízes da democracia e supera os limites da visão liberal que a limita como exclusivamente referida ao regime das liberdades individuais e de representação.

Leonardo Boff e Marcos Arruda em recente artigo assim explicitam a concepção da democracia integral em oposição à democracia do capital: «A democracia do capital é seletiva e excludente no que se refere aos que podem usufruí-la e restritiva em termos dos diferentes aspectos e dimensões de existência humana e social que ela abrange...A democracia integral seria o sistema político que garante a cada um e a todos os cidadãos a participação ativa e criativa, enquanto sujeitos em todas as esferas do poder e do saber da sociedade. O sistema que garante a cada um e a todos o direito de sermos co-autores do mundo. ...Para isso, cada um e todos os cidadãos da sociedade são chamados a participar, enquanto sujeitos ao mesmo tempo singulares e plurais do desenvolvimento e de todas as instituições a ele relacionadas, desde à aldeia, o bairro e as unidades produtivas até o Estado».(2)

Esta concepção de construção da democracia atribui novos significados às lutas emancipatórias. Este novo sentido baseado na ampliação e aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços constitutivos da prática social. Esta processualidade das lutas democráticas nos permite dizer que a luta pelo socialismo hoje é a luta pela radicalização da democracia.

Vejamos então as implicações da radicalização da democracia na construção de uma nova relação Estado/Sociedade.

1.3-Radicalizar a democracia: a construção de uma nova relação Estado/Sociedade

Radicalizar a democracia traz como conseqüência um tal enraizamento da prática democrática que desloca para a sociedade a capacidade de redefinir e desenhar um novo tipo de Estado de acordo com suas necessidades.

Francisco de Oliveira os fazer um balanço das lutas democráticas e por cidadania travadas por distintas forças da sociedade civil no Brasil, assim sintetiza o sentido das mesmas: Tenho a impressão de que estamos vendo no Brasil hoje um movimento em que a sociedade redefine, dá novos limites e desenha o Estado...observamos o desaparecimento do poderio do desenvolvimento comandado pelo Estado ou impulsionado basicamente por ele».(3)

Este processo significa uma ruptura com as tradicionais formas de tutela do Estado sobre a sociedade e uma progressiva democratização das suas ações. Desenvolve-se assim a construção de um novo sentido do que é público e uma conseqüente publicização das ações do Estado.

Cabe aqui destacarmos a noção de espaço público como elemento constitutivo de uma nova cidadania e utopia democrática. Vera Telles (1994-pg. 47/48) assim sintetiza essa noção: «Isto redefine por inteiro os

1. DAGNINO, Evelina em «Cidadania e Participação Popular no Brasil». Texto mimeografado março, pag.2. 1994.

2. BOFF, Leonardo; Arruda, Marcos em «Educação e Desenvolvimento na Perspectiva da democracia integral» publicado no *Caderno de Fé e Política*, Nº2, pag. 61 e 66. 1994.

3. OLIVEIRA, Francisco de «Estado, Sociedade, Movimentos Sociais e Políticas Públicas no início do Século XXI», PIC/FASE, pag.5. 1994.

termos como a sociedade civil pode ser entendida. Não mais como uma sociedade que se estrutura nas regras que organizam interesses privados, mas uma sociedade na qual as relações sociais sejam mediadas pelo reconhecimento dos direitos e representação de interesses, tornando factível a construção de espaços públicos que confirmem legitimidade aos conflitos e nos quais a medida de igualdade e justiça vem a ser objeto de debate e de uma permanente e sempre reaberta negociação. Longe de corresponder a um processo harmonioso e linear, esta é uma construção a cada momento, feita e refeita no terreno conflituoso e sempre problemático da vida social». (4)

Estamos tratando portanto da constituição de uma esfera pública não estatal de controle para expressar a direção mais estratégica para a qual estão orientada as práticas participativas que visam assegurar o controle social sobre as ações do Estado e, em última análise, uma nova relação de Estado com a sociedade. Nesta direção opera-se um mudança na relação entre o público e o privado, superando a oposição dicotômica entre estatização x privatização. Trata-se de construir um movimento no sentido do que Tarso Genro denomina de: « Civilização do Estado, ou seja, o Estado se dissolve enquanto estrutura pública estatal para se tornar estrutura pública controlada pela sociedade civil organizada ». (5)

A participação popular é um elemento central do processo de radicalização da democracia. Vejamos então o seu significado e alguns dos seus desafios.

1.4- Participação Popular: Um sonho possível

A afirmação da importância da participação popular esteve presente continuamente, na prática e no ideário dos movimentos sociais desde os anos 70. No entanto, a discussão sobre a participação popular no Estado adquiriu particular amplitude e relevância com a conquista por forças democráticas e populares, de parcelas do poder de Estado, em especial, diversos e importantes governos municipais.

A participação popular é um elemento substantivo de um programa democrático e popular na medida em que significa partilha do poder, ou seja, propiciar poder real de decisão à população para propor, fiscalizar e controlar as ações do Estado. Dentro desta estratégia combinam-se mecanismos de democracia direta, semi-direta e democracia representativa.

Para se atingir esse estágio da partilha do poder é preciso que as práticas de participação popular abranjam um conjunto diversificado, ousado e planejado de iniciativas, que envolvam, uma política de inversão de prioridades, transparência das ações de governo, abertura de canais de participação e uma radical reforma do Estado que garanta o controle da sociedade sobre as ações dos seus organismos.

A partir do reconhecimento de que há diferentes possibilidades, níveis e graus de participação popular, pode-se constatar que existem diferentes formas institucionais de transformar as relações do Estado com a população. Diversas modalidades de parcerias vem sendo desenvolvidas junto a diversos segmentos da população e uma variada gama de canais institucionais (Conselhos) vem sendo construídos, sejam eles, permanentes ou eventuais, setoriais ou globais, regulamentados ou normatizados, consultivos ou deliberativos.

Renata Vilas Boas (1994-pg 55/56) assim sintetiza a importância es-

tratégica dos canais institucionais de participação popular: No plano do poder local, a privatização do espaço público sempre se revestiu de práticas clientelistas, autoritárias ou populistas, que impregnaram a máquina administrativa e, principalmente, moldaram a relação da população com as prefeituras, tornando-as inacessíveis à grande maioria. Romper com essa cultura requer transformar a administração municipal em um espaço de representação dos diversos interesses da sociedade local, criando novas regras de convivência política. Para tanto, é preciso conquistar ampla adesão à participação direta na gestão, abrindo espaços, criando canais, gerando processos participativos onde se reconheçam as diferenças entre as demandas e direitos dos distintos setores sociais e a legitimidade da disputa entre eles». (6)

Também as práticas de parceria entre o estado e a sociedade civil organizada respeitando a autonomia e assegurando as responsabilidades de cada parte, podem dar significativa construção à constituição de espaços públicos. Assim sendo, contribuem para o fortalecimento de espaços solidários e para formação de redes e fóruns entre entidades da sociedade civil.

4. TELLES, Vera em «Sociedade Civil, Direitos e Espaços Públicos» publicado na Revista Nº14, Instituto Polis, fevereiro/1994, pág. 47-48

5. Genro, Tarso - Transcrição da palestra no Seminário Nacional sobre Participação Popular- junho de 1994- Belo Horizonte.

6. Villas Boas, Renata em «Os Canais Institucionais de Participação Popular». Publicado na Revista Polis Nº14, fevereiro/1994, pág. 55-56.

A parceria adquire substancialidade na medida em que se constrói com a participação igualitária dos interessados e se baseia na consciência dos direitos a serem atendidos, com a explicitação dos objetivos que a fundamentam. Sua durabilidade depende do amadurecimento das relações entre os atores envolvidos a partir de práticas democráticas, negociadas, de resolução dos conflitos. Também na medida em que consegue-se uma regulação jurídica coerente capaz de dar continuidade ao trabalho desenvolvido (sobretudo em função das descontinuidades provocadas pela alternância de governos que tem trazido mudanças abruptas de políticas já estabelecidas). As parcerias, além de servirem como instrumento para apresentação de proposições, envolvem a partilha de recursos materiais, financeiros, humanos, científicos, tecnológicos e culturais.

Cabe ainda destacar que para que haja uma participação democrática efetiva da população é fundamental que esta esteja organizada autonomamente na sociedade, através da mais distintas formas e mecanismos de representação dos seus interesses e que esteja dispostas a participar dos canais institucionais criados pelo Estado. Esta nítida separação entre o que é a organização autônoma da sociedade e o que são os canais de uma necessária tensão dialética capaz de produzir um novo desenho da relação da sociedade civil com o Estado na direção da construção de espaços públicos.

O grande desafio educativo apresenta nesta perspectiva é a formação de uma nova mentalidade, atitudes e comportamentos com vistas a constituição de uma cultura política que priorize a valorização do espaço público como gestor do bem comum. Para tanto é necessário fortalecer espaços de qualificação técnico-política que possibilitem a participação eficaz e competente da população

nas decisões políticas e, igualmente, uma prática coerente e competente dos agentes do Estado em relação aos objetivos acima mencionados.

1.5- Educação Popular: Contribuição indispensável à construção da Democracia Integral

Partimos do reconhecimento de que a educação é uma mediação indispensável à construção de uma participativa, democrática e, portanto, à criação de novas formas de reatuação entre a sociedade civil e o Estado, entre a população e o governo.

Cabe destacar a particular contribuição trazida pelas práticas e concepções educativas desenvolvidas no campo da educação popular.

Por um lado, as práticas de educação popular tanto no Brasil como em outros países da América Latina, tem dado significativa contribuição para o fortalecimento dos diversos atores sociais e políticos (sobretudo movimentos sociais e organizações populares) no terreno da sociedade civil, o que tem provocado uma nova qualidade da relação destes com o Estado.

De outro lado, outra contribuição fundamental da educação popular é o desenvolvimento de um conceito do educativo que é bastante mais abrangente que as práticas que se realizam no interior do sistema escolar. Deste alargamento conceitual derivou o desenvolvimento de uma pedagogia capaz de trabalhar com as demandas e necessidades de aprendizagem integral presentes em distintos contextos de ação.

E neste sentido que o documento preparatório à III Assembleia Geral do CEAAL assim explicita a contribuição da educação popular: «A educação popular constitui uma prática referida ao fazer e ao saber das organizações populares, que

busca fortalecê-las enquanto sujeitos coletivos e assim, contribuir através de sua ação-reflexão ao necessário fortalecimento da sociedade civil e das transformações requeridas tanto para construção democrática de nossos países, como para o desenvolvimento econômico com justiça social».(7)

Em síntese a educação popular ao contribuir para o fortalecimento dos movimentos sociais potencializando sua criatividade e aumentando sua capacidade de intervir nos conflitos e arenas de negociação, reforça o poder da sociedade civil de interferir no sentido da publicização das políticas e das ações do Estado.

1.6- Educação para a Cidadania Ativa e Democracia Integral.

A observação e sistematização das diversas práticas participativas possibilitou-nos uma visão cada vez mais clara sobre a necessidade de uma mediação explícita da ação educativa para possibilitar uma nova qualidade política na intervenção dos diversos atores (em especial nos referimos aos movimentos sociais) nos canais institucionais (conselhos, fóruns, etc.) e nas diversas ações em parceria com o Estado. Só assim podemos reverter a lógica historicamente predominante na relação da população com o Estado, impregnada de clientelismo, apatia, submissão, marcada por práticas populistas, de corrupção, cooptação e outros tipos de vícios.

7. CEAAL- Documento: «Educação Popular para uma democracia com cidadania e equidade» preparatório à III Assembleia Geral do CEAAL- janeiro/ 1994.

Ao investir na criação de formas e canais participação popular enfrentamos uma arraigada cultura política autoritária que não se transforma da noite para o dia, mas exige um longo processo educativo de mudanças de atitudes, valores, mentalidades que apontam para uma cultura política democrática.

A nosso ver, Paulo Freire (1995-pg.174) bem sintetiza a relação dialética educação e construção da cidadania: «Não dá para dizer que a educação crie cidadania de quem quer que seja. Mas, sem a educação, é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícil, mas é possível. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania».(8)

Assim como vimos a educação como elemento constitutivo de uma cidadania ativa, podemos afirmar o seu papel substantivo na construção de uma democracia integral indissociável de uma visão do desenvolvimento integral do ser humano.

Leonardo Boff e Marco Arruda assim explicitam essa relação: «E neste ponto que emerge com clareza a estreita vinculação entre desenvolvimento integral e educação. A proposta de desenvolvimento humano só é viável se a vincularmos a um processo de construção da democracia integral. E este só pode progredir se apoiado num movimento educativo permanente que abrange todos os cidadãos e todos os aspectos e dimensões da sua existência pessoal e social e vise educá-los para o exercício sempre mais pleno e integral do poder. Tanto na esfera de sua subjetividade, quanto na esfera de suas relações interpessoais, sociais e políticas. Trata-se de construir, por um lado, as instituições, mecanismos e relações sociais coerentes com os objetivos do desenvolvimento humano. Por outro

lado e, ao mesmo tempo, trata-se de edificar os sujeitos que regerão as mesmas no sentido da realização dos objetivos mais altos do desenvolvimento».(9)

Passamos agora a uma tentativa de operacionalizar os elementos que constituem uma pedagogia democrática do poder tomando como referência as práticas que vem se desenvolvendo em diversos municípios, governados por forças democráticas e populares, no sentido de alterar a relação do governados por forças democráticas e populares, no sentido de alterar a relação do governo com a sociedade local a partir de uma pedagogia democrática das ações de governo.

2 - ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DEMOCRÁTICA DO PODER

A concepção de participação popular fundada na idéia da partilha do poder tem impulsionado as administrações municipais democráticas e populares a envolver a população alcançar essa meta, um governo democrático precisa criar uma pedagogia democrática nas suas ações.

A proposta de mudança de relação do governo municipal com a sociedade local, na perspectiva da construção da democracia participativa, deve estar necessariamente mediada pela presença do princípio educativo. Mais do que isso, a prática tem demonstrado que não é suficiente a criação dos espaços e canais de participação, mas é preciso criar as condições para que essa participação ocorra de fato e com capacidade de interferir no direcionamento e qualidade das políticas públicas. Para isso é preciso que além da criação e institucionalização dos canais de participação, ocorra a produção de conhecimento instrumental para ca-

pacitar os atores envolvidos para o exercício de representação.

Passamos a seguir a enunciar algumas daquelas condições que precisam ser criadas e que constituem o que aqui estamos denominando de uma pedagogia democrática do poder.

2.1- Definir objetivos e pesquisar as necessidades e aspirações: Ponto de partida do trabalho educativo

A definição dos objetivos do trabalho educativo começa já na etapa de elaboração do programa de governo com o qual se vai disputar as eleições. É importante explicitar claramente o projeto político de democratização do saber e do poder que orientará as ações do governo.

Ao mesmo tempo é importante envolver todos os participantes desse projeto num trabalho conjunto com as comunidades/bairros/distritos no sentido de identificar as totalidade das necessidades e aspirações dos setores populares, visando ajudá-los a conquistar a capacidade autônoma de organizar-se para responder aquelas necessidades e aspirações.

A partir da identificação das necessidades e aspirações em todos os campos e dimensões da vida da comunidade será possível definir e propor as prioridades na forma de um programa de governo.

No momento em que se conquista o governo e passa-se a exercê-lo, crescem os recursos, o acesso a

8. Freire, Paulo- Palestra no Seminário sobre «Poder Local, Participação Popular, Construção da Cidadania», editada na Revista do Fórum Nacional de Participação Popular nas Administrações Municipais- Nº1. 1995.

9. Boff, Leonardo; Arruda, Marcos- texto já citado.

informações sobre o funcionamento da máquina administrativa e da situação real do município. Isto possibilita que amplie-se e aprofunde-se trabalho de dia gnóstico e se chegue de fato a um plano de governo, com metas e procedimentos especificados para execução de cada uma das prioridades definidas. Também nesta etapa a participação das comunidades/bairros/distritos é de fundamental importância para assegurar compromissos afetivos de ações de co-gestão com a população.

A participação dos movimentos sociais e das comunidades locais na elaboração do programa de governo e, posteriormente, do plano é muito importante pois ela traz a demanda organizada e, muitas vezes, apresenta propostas e defesas de políticas públicas que podem ser implementadas pelo governo. No entanto, é preciso ter cuidado para que essa participação não signifique nenhuma forma de cooptação ou domesticação dos movimentos e de suas reivindicações. É importante que a prática dos movimentos sociais e das comunidades continue sendo conflitiva em relação às ações do governo, pois esta relação quando pedagogicamente trabalhada, poderá acumular força a um governo democrático e popular nos enfrentamos que terá que travar com as forças conservadoras do poder local e com outras esferas de poder (estadual e federal) que muitas vezes colocam sérios obstáculos às ações no plano municipal.

Em relação a este desafio de envolver a população na elaboração do programa e do plano de governo o instrumental do chamado Diagnóstico Participativo e do Planejamento Participativo tem se demonstrado eficientes na capacitação dos atores envolvidos neste processo.

2.2- Construir uma compreensão da realidade global da cidade e responder demandas imediatas e particulares.

De um modo geral, a população relaciona-se com o governo local movida por necessidades mais imediatas, localizadas e particulares. O exercício da sua explicitação é a primeira fonte do aprendizado participativo. No entanto, a ação político-educativa deve proporcionar um salto qualitativo que estimule a compreensão das demandas apresentadas em relação a realidade global do bairro, do distrito, da cidade, explicitando o alcance e os limites da ação da administração municipal.

Buscar eleger conjuntamente com a população as prioridades de ação e investimentos do governo, além de estimular o sentido de coresponsabilidade, possibilita que se construa coletivamente um panorama comparativo de carências e necessidades, delineando a capacidade real de ação do governo municipal.

Cabe destacar aqui as experiências que vem sendo desenvolvidas de participação da população na elaboração e fiscalização da execução do orçamento municipal. Elas tem se constituído em importante instrumento para criar possibilidades efetivas de partilha do poder e de intervenção direta da população organizada na formulação das políticas municipais.

Concretamente, em diversos municípios, a população organizada desde os bairros/comunidades/distritos e em seguida à nível da cidade através dos Conselhos de Orçamento vem formulando propostas para as receitas e despesas dos municípios e que ordenadas em prioridades deliberadas nestes conselhos, serão negociadas com diferentes atores da sociedade civil local e com a Câmara de Vereadores.

Em resumo, a intervenção de população na elaboração do orçamento vem possibilitando que esta supere a visão corporativa ou particularista do atendimento de suas demandas e adquira a capacidade de analisar a totalidade dos problemas e necessidades do município, de apontar prioridades, de decidir sobre o cronograma de atendimento destas prioridades e acompanhar sua execução.

Do ponto de vista político mais geral, as experiências de orçamento participativo tem contribuído para o aprendizado do exercício da democracia pelos participantes envolvidos no processo, tem exigido graus crescentes de transparência administrativa por parte dos técnicos da administração municipal e, em última análise, provocado a publicização das formas de decisão do orçamento.

2.3- Contribuir na formação da consciência de cidadania e visão delegativa do poder.

A cultura política autoritária forjou na população uma visão delegativa do poder, em que se espera que o Estado apresente e implemente soluções aos problemas da cidade. Abrir espaços e oferecer condições concretas para que a população exercite o seu direito de propor, acompanhar e fiscalizar as ações do governo, estabelecendo as responsabilidades de cada parte, é contribuir para a construção da consciência de cidadania. Para tanto, é fundamental o estímulo à multiplicação das formas de auto organização da população que lhe possibilitem ações coletivas.

As chamadas ações de parceria entre governo e a sociedade civil organizada no plano da elaboração de políticas e na execução de projetos, tem se revelado um importante instrumento de publicização das ações, com definição das responsabilidades de cada parte e, com isso, provocando maior agilidade, flexibilidade e

eficiência na solução de diversos problemas da cidade. Os mutirões de construção de casas populares, de execução de pequenas obras de infraestrutura, os programas de educação de crianças, jovens e adultos desenvolvidos por agentes comunitários e com apoio técnico e financeiro do Estado, são alguns dos exemplos dos campos onde se tem estabelecido tal parceria.

Para que se estabeleça uma relação efetivamente democrática é importante que as partes envolvidas estabeleçam objetivos comuns, definam as responsabilidades e recursos que cabem a cada um, estabeleçam mecanismos de prestação de contas e cobrança do desempenho de cada um e que se crie espaços institucionalizados de avaliação e negociação dos conflitos.

Aspectos de fundamental relevância é de que a parceria entre iguais na perspectiva aqui enunciada não deve significar, por um lado, uma redução das funções do Estado e sim a extensão das suas atividades com finalidades públicas e, por outro lado, não pode trazer novas formas de cooptação da sociedade civil organizada e sim contribuir para a afirmação de sua cidadania ativa enquanto afirmação da sua luta por direito.

2.4- Transparência administrativa: Condição para o acesso à informação

Um dos mecanismos tradicionalmente utilizados pelo Estado autoritário para impedir e/ou inibir a participação da população tem sido a sonegação de informações sobre o funcionamento da máquina administrativa, sobre os recursos e sua aplicação, sobre o conhecimento técnico disponível etc.

Em função disso a transparência administrativa em todas as ações e órgãos governamentais é uma pré condição para que a população possa ter acesso às informações necessárias

para o exercício da participação.

A prática tem demonstrado que para além da vontade política necessária ao exercício da transparência é preciso criar mecanismos claros e permanentes para que ocorra de fato o acesso da população e, sobretudo, uma linguagem que permita a sua decodificação. Com isso, pode-se criar as condições necessárias para o desvelamento dos mecanismos de funcionamento da máquina administrativa, para identificação do alcance e dos limites das ações do governo municipal, que são condições importantes para o esboço de uma relação horizontal de parceria com a sociedade civil organizada.

Também a transparência de critérios para o acesso a fundos e a programas de assistência é condição importante para se evitar quaisquer práticas de apadrinhamento ou clientelismo que comprometam o caráter público dos recursos disponíveis e dos serviços a serem oferecidos.

O saldo político e educativo mais importante da prática de transparência das ações de governo está bem sintetizado nas palavras de Paulo Freire: «Tudo deve estar visível. Tudo deve ser explicado. O caráter pedagógico do ato de governar, sua missão formadora, exemplar, que demanda por isso mesmo dos governantes seriedade irrecusável. Não há governo que persista verdadeiro, legitimado, digno de fé, se seu discurso não é confirmado por sua prática, se apadrinha e favorece amigos, se é duro apenas com os opositoristas e suave e ameno com os correligionários».(10)

Podemos afirmar que a transparência é praticamente uma pré condição para o exercício da participação.

2.5- Democratizar a produção do conhecimento e promover ações integradas para solução dos problemas.

A fragmentação das ações de governo e a apresentação unilateral de soluções técnicas elaboradas em gabinetes fechados, tem se constituído em fortes obstáculos à uma maior participação da população na proposição e acompanhamento da execução das intervenções das prefeituras em relação aos problemas do seu bairro/distrito/cidade.

A participação popular pressupõe uma relação de troca entre a gestão municipal e a população a partir da qual torna-se possível construir um conhecimento conjunto sobre a cidade, resultando na elaboração de ações coletivas.

Trata-se de criar as condições para que se realize um intercâmbio de saberes: de um lado, os que detêm um conhecimento técnico sobre a realidade urbana e que estão no governo e, do outro lado, um saber popular, fruto da vivência que a população têm dos problemas da cidade e a sua capacidade de apontar soluções para os mesmos. Esta troca de saberes e a busca de soluções conjuntas diferenciase de um falso discurso participacionista utilizado por alguns agentes governamentais que ao apresentarem soluções tecnocráticas e já prontas para a população, apenas buscam o seu consentimento ou referêndum.

Também a busca das ações integradas de diversos órgãos através de projetos que articulam soluções globais podem facilitar muito a participação da população, otimizar recursos e equipamentos e possibilitam um melhor controle da população sobre a sua execução.

10. Freire, Paulo em «Pedagogia da Esperança» Paz e Terra- 1992, pág 174.

2.6- Descentralizar o poder é torná-lo mais próximo da vida cotidiana da população

Uma das condições indispensáveis à democratização efetiva do poder é sua descentralização, pois esta torna o poder público mais acessível à interferência da população.

Aqui é preciso assinalar que ao falarmos em descentralização do poder estamos nos referindo a ações que vão muito além da desconcentração ou da simples descentralização administrativa.

Entendemos por descentralização do poder um conjunto de medidas (que inclui necessariamente a descentralização de recursos) e que tornam possível uma autonomia crescente das unidades de serviço (por exemplo, escolas, postos de saúde, etc.) e das unidades regionais da administração pública (exemplo: sub-prefeituras). Essa autonomia crescente significa criar capacidade de planejamento e execução das suas ações, a partir das características e necessidades específicas da população e uma participação deliberativa dos usuários e da comunidade na formulação e controle da gestão das ações.

Esta orientação de trabalho exige um conjunto de medidas jurídicas e legislativas que assegurem que esta descentralização possa ocorrer de fato e que tenha continuidade independentemente da alternância de forças políticas no governo.

Tudo isso só se consolida a partir de um intenso e criativo trabalho pedagógico no sentido de estimular a participação efetiva da população junto às unidades e equipamentos públicos da sua região e na discussão sobre as prioridades de ação regional bem como no controle e fiscalização do seu cumprimento.

Há um ponto de partida indispensável que é criar as condições para que a população conheça a realidade da sua região, suas necessidades,

sua história, sua vocação, suas potencialidades, suas diversidades, enfim todos aqueles elementos que constituem sua identidade e que os antropólogos costumam denominar o «nosso pedaço» da cidade.

Em última análise, a descentralização do poder visa transformar as condições dominantes do seu exercício e assegurar a possibilidade e o direito dos moradores de uma região de construir coletivamente seu habitat, de decidir e auto-gestionar as formas de desenvolvimento que desejam e necessitam e, assim, recuperar o sentido do exercício do poder a partir dos valores da solidariedade e corresponsabilidade.

2.7- Formar o funcionário público com consciência de servidor público e cidadão

Os trabalhadores do setor público que atuam nos governos municipais são os que têm o contato mais direto e mais cotidiano com a população em diferentes níveis. No caso dos trabalhadores sociais, muitas vezes, ainda que dotados de um discurso e de uma intencionalidade participativa, sua prática ainda está marcada por uma formação metodológica arraigada no assistencialismo e com parâmetros tecnocráticos, no sentido de que caberia ao trabalhador social levar as soluções prontas ignorando a capacidade da população de apresentar alternativas próprias.

É essencial o investimento na capacitação dos trabalhadores do setor público pois estes são os responsáveis pelo trabalho na «ponta» junto a população. Esta, por sua vez, faz suas primeiras aprendizagens participativas junto àqueles equipamentos e serviços públicos que fazem parte do seu cotidiano em contato direto com seus trabalhadores e agentes. Assim sendo, se estes trabalhadores não incorporam uma nova prática de parceria com a população, dificilmente se conquistará uma adesão mais ampla e de

qualidade às propostas de gestão democrática.

Esta capacitação dos trabalhadores do setor público envolve a formação de uma consciência dos significados da sua condição de servidor público e cidadão e, ao mesmo tempo, do reconhecimento da população como parceira, construtora da cidadania a partir da afirmação dos seus direitos. Deve envolver ainda a dotação de instrumental técnico e pedagógico para um trabalho eficiente e eficaz junto a população, no sentido de proporcionar as condições favoráveis à sua participação e interferência em relação às ações governamentais e de prestação de serviços públicos.

Também a discussão dos valores éticos e das normas de conduta que lhes correspondem pode contribuir para uma resignificação por parte da população e do próprio trabalhador público do cargo que ocupa e que na cultura autoritária predominante, costuma vir associado à prática de concentração de poder, privilégios, favores, etc.

2.8- Formar governantes educadores e educandos para criar novas formas de relação com a população

O elitismo e o autoritarismo historicamente predominantes na cultura política das nossas sociedades, estão presentes mesmo naqueles que têm uma intencionalidade progressista, transformadora. Não somos imunes à cultura política autoritária.

Ao se criarem espaços reais de participação, desencadela-se um processo de renovação permanente de reivindicações e pressões populares que questionam as ações governamentais. Para muitos, a dificuldade de conviver com esta situação, provoca reações como a de desvalorizar a importância da relação com a população, ou então, a de desqualificar indiscriminadamente suas manifestações legítimas.

Não podemos deixar de observar

que muitas dessas pessoas quando assumem cargos de poder no governo municipal, acabam desenvolvendo, inconscientemente, a lógica de que deter o saber é uma forma de manter-se no poder. Conseqüência desta postura é a atitude de secundarizar, minimizar, a importância do trabalho educativo junto a população, pois este pode provocar níveis crescentes de participação e maior exigência de partilha do poder.

Portanto, a formação de governantes para exercício democrático do poder requer como parte integrante das suas competências técnico-políticas, uma capacidade pedagógica capaz de articular coerentemente discurso e prática, capaz de ajudá-lo a atuar como governante que educa e se deixa educar pela população, capaz de avallar que suas ações e atitudes tem caráter de exemplaridade em relação aos novos valores e práticas democráticas que se buscam construir.

Assim sendo as várias experiências que começam a ser desenvolvidas de «Escolas de Governo» devem incorporar em seus currículos formação teórica e instrumental dos quadros que por elas passam, no sentido de prepará-los para o exercício transformador do poder enquanto governantes. Também, diversas práticas denominadas de «Governo na Rua» nas quais o coletivo de governantes (prefeito, secretário, etc.) se deslocam periodicamente para uma região visando um contato direto com a população, seja para prestação de contas, seja para discutir reivindicações e soluções de problemas, tem servido para demonstrar a possibilidade de ações integradas de governo. Tem contribuído também, para diminuir a centralidade da figura do governante ajudando a formação de um significado de «coletivo de governo». A presença conjunta da equipe, apresentando respostas coletivas aos problemas que surgem, provocam um reconhecimento diferenciado por parte da população

quando aos novos procedimentos e valores de uma gestão democrática que estão criados.

2.9- Criar novas linguagens e uma pedagogia democrática da comunicação

Uma pedagogia democrática da comunicação com a população requer um conhecimento do imaginário popular a respeito do governo, das expectativas com relação a ele, da imagem dos governantes, dos serviços públicos. Para tal é necessário recorrer aos procedimentos de pesquisa necessários para aquela caracterização.

¿A partir de que significados as ações governamentais são percebidas pela população? Uma pedagogia democrática da comunicação deve trabalhar com múltiplos meios e com a criação de espaços de diálogo efetivo dos governantes com a população como é o caso das várias formas pelas quais os governantes discutem com o povo, ouvem suas reivindicações, críticas e sugestões.

Uma pedagogia democrática da comunicação precisa superar os estreitos limites do marketing político tradicional que trabalha apenas com a promoção do governo e dos governantes. Trata-se de desenvolver uma política de comunicação coerente com os valores da solidariedade, incentivo a participação, coresponsabilidade, valorização das práticas alternativas que o povo descobre para a solução dos seus problemas, enfim todos aqueles valores e práticas emergentes de uma cultura política democrática.

Nossas experiências tanto de participação, como de educação e comunicação popular, realizaram-se sobretudo a partir da relação com os movimentos sociais organizados. O grande desafio que se apresenta, sobretudo a partir das práticas dos governos municipais, é desenvolver novos instrumentos e ações educativas capazes de atingir aquela parce-

la da população que, associa-se sob outras formas, correspondentes a diversas dimensões da vida humana e social, que não são necessariamente as dos movimentos sociais organizados. Para tanto, é preciso dialogar com este espaços recorrendo a outras formas de linguagem: teatro, vídeo, expressões da cultura popular, suas festas e os eventos significativos para a cidade, rompendo assim com a cultura discursiva e sisuda que muitas vezes caracteriza as práticas políticas que temos desenvolvido.

2.10- Pedagogizar os conflitos e capacitar os atores para o exercício democrático do poder.

Introduzir a dimensão educativa nos espaços de participação popular significa muitas vezes, gerar novos conflitos ou acentuar os velhos. O grande desafio da ação político educativa é o que Paulo Freire vem chamando de «Pedagogizar o conflito»: tornar o conflito de tal ordem pedagógico, através da explicação dos interesses em jogo e o estímulo às formas de organização para enfrentá-los, que passe a significar um fator de crescimento político educativo para os atores envolvidos.

Pedagogizar o conflito requer também admitir a possibilidade de que se tomem decisões equivocadas num primeiro momento, mas que poderão representar lições mais à frente que corresponderão a um importante salto de qualidade.

A questão que está ao fundo foi bem assinalada por Maria Vitória Benevides em seminário realizado no Instituto Cajamar em 1992: «Esse tipo de concepção que exige o dinamismo da criação e da liberdade de novos sujeitos e novos espaços públicos supera a visão do liberalismo que toma como modelo o cidadão proposto para toda sociedade (por exemplo, o patriota) como se ela fosse homogênea, harmoniosa, unidimensional e não uma sociedade

de classes diferentes e antagônicas, de grupos sociais, religiosos, raciais, culturais tão diversos (cfe. M. Chauí)». (11)

Para que a pedagogização do conflito possa ocorrer de fato é fundamental uma presença ativa do governo do campo pedagógico: democratizando as informações sobre o modo de funcionamento do Estado, sobre a configuração do município; capacitando os atores da sociedade civil para uma compreensão da complexidade das questões envolvidas na formulação e execução das políticas públicas; capacitando os quadros do governo para o exercício democrático de negociação com os atores, enfim capacitando técnica e politicamente os vários atores envolvidos nos espaços públicos onde se negociam as políticas e os conflitos de interesse.

3. CONCLUSÕES E SUGESTÕES FINAIS

As reflexões contidas neste documento são fruto de uma longa experiência das organizações populares na construção de uma pedagogia da participação a nível da gestão comunitária e que, no período mais recente, ampliou-se para o exercício do governo em diversos municípios onde forças democráticas e populares venceram as eleições.

A participação em governos implica num processo educativo tanto para aqueles que se propõem a exercer essa representação, como também das próprias organizações populares no sentido de estabelecer novas formas de relação com o Estado, na perspectiva de redefinir-lo à favor dos interesses e necessidades da maioria da população e na direção de assegurar a publicização das suas ações.

Trata-se de uma mudança estratégica que coloca como desafios a conversão das organizações populares em efetivo poder local e, ao

mesmo tempo a construção de uma presença popular do Estado como condição do seu fortalecimento e publicização.

Portanto, quando afirmamos a necessidade de uma pedagogia democrática do poder estamos nos referindo tanto ao poder que se constrói nas distintas organizações populares da sociedade civil como aquele que é exercido a partir das ações do Estado.

A ênfase e particurização de exemplos, neste documento, tomando como referência a pedagogia democrática das ações de governo, deve-se ao fato de que elas constituem desafios novos e relativamente menos sistematizados pelas forças democráticas e populares em nosso continente. Mas é importante insistir que tal pedagogia coloca desafios e exigências para todos os atores (movimentos sociais, ONGs, governos democráticos, partidos políticos, entidades civis, igrejas, etc) comprometidos com um processo de transformação das atuais relações de poder existentes e com a renovação total do seu exercício na perspectiva da construção de uma cultura política radicalmente democrática.

O espaço local tem se demonstrado mais acessível às organizações populares no sentido de afirmar seu poder e de transformar as formas de ação de Estado na direção de uma maior partilha do poder. Cabe assinalar que temos conseguido importantes avanços na criação de mecanismos de participação e controle das ações do poder executivo, que precisam ser estendidas à uma democratização também dos poderes legislativo e judiciário que são instâncias importantes a serem submetidas a um maior controle social e abertas à interferência da população na discussão das suas políticas e ações. Também neste caso, instrumentos previstos na legislação, tais como, plebiscitos, referendos, audiências públicas, projetos de lei de iniciativa popular,

mandatos de injunção, só se tornarão efetivos na democratização do poder, se houver intenso trabalho educativo junto a população e aos governantes a fim de capacitá-los para sua plena utilização.

Assim acreditamos que o espaço de exercício do poder local é de enorme importância para que, a partir de uma pedagogia democrática, se consiga construir organizações populares como formas efetivas de poder local, democratizar o governo local e suas ações e, assim enraizar efetivamente a democracia e construir valores novos na população e nos governantes. A multiplicação de tais práticas será, a nosso ver, base indispensável para a democratização do poder e nível das suas diversas esferas (municipal, estadual e nacional).

Em termos mais globais uma pedagogia democrática do poder tem que ver com a contribuição que prática educativas podem dar à construção de outro tipo de poder, à uma nova forma de pensar e fazer política. Trata-se de construir novas formas de exercício de poder fundamentalmente a partir do terreno da sociedade civil e promover seu encontro com as mudanças que vão se operando no exercício das ações do Estado no sentido de que estas estejam constantemente alimentadas e retroalimentadas pela prática viva dos processos e sujeitos sociais.

11. Benevides, Maria Vitória em «Democracia e Cidadania» publicado na Revista Polis Nº 14, fevereiro/94.

Carlos Tames e Eliana Rolemberg bem sintetizam os elementos básicos de um poder construído e exercido com outra lógica e outros valores: «a) poder assumido como serviço; b) poder entendido como responsabilidade designada e sobre a qual se deve prestar contas; c) poder entendido como exercício compartilhado e não como algo que se deve concentrar. Isto implicará dar outro sentido à representação política e a relação entre governantes e a população». (12)

Para tanto é preciso formar e educar os diferentes atores que vão participar, criar, exercer essas novas formas de poder. A educação popular por sua contribuição histórica no fortalecimento de diversos processos e sujeitos sociais e políticos, em nossos países, tem uma importante contribuição a oferecer. É verdade que, também para os educadores populares, estão colocados novos desafios e exigências, sobretudo quando chamados a estender sua ação e propor instrumentos para democratizar as práticas de governo.

Por isso, pensamos que como parte dos esforços em curso de refundamentação da educação popular, é importante um processo amplo de sistematização das diversas práticas de democratização do poder local, de construção de novas formas do seu exercício e sobretudo acerca das ações e instrumentos pedagógicos utilizados para dar substancialidade a estas transformações.

12. Tamez, Carlos; Rolemberg, Eliana em «Educação Popular frente aos desafios da transformação do Estado e dos espaços do Poder», fevereiro 1995.

DIRECCION DEMOCRÁTICA DEL PROCESO EDUCATIVO: ¿MODELO DE IMPOSIBILIDAD?



Nidia González
Gilberto Valdés*

**EN EL PROCESO
DE EDUCAR A ALGUIEN,
INMEDIATAMENTE
ME EXPONGO
COMO EDUCANDO
DE ALGUIEN TAMBIÉN.**

PAULO FREIRE.

OJEADA CRÍTICA...

La práctica verticalista acendrada en la historia de la educación, presenta de manera dicotómica los contenidos de «dirección» y de «democracia» como categorías mutuamente excluyentes, en conflictos, imposibles de articular salvo en una «tramposa» unidad. El ejercicio de la dirección en el ámbito escolar aparecen como fruto no problematizado de una contradicción heredada de generación en generación, mediante la cual el poder es presumiblemente otorgado al «monarca-educador» en aras del «bien común».

Esta concepción educativa fija valores inviolables para los sujetos que intervienen en el proceso de aprendizaje: educador-educando. En tanto aparato ideológico, la escuela reproduce en sus fronteras las relaciones de dominación que operan a nivel de totalidad social. Parecería, pues, que en los marcos de determinado modelo de estatalidad, estas relaciones no pueden ser modificadas. Sin embargo, la institucionalidad educativa es al mismo tiempo un espacio en discusión en el que se viene librando tal vez una de las más significativas confrontaciones hegemónicas de nuestros tiempos.

El sistema de actuación a que hacemos referencia no ha sido sólo sacralizado por la tradición escolar, sino que contamina incluso a proyectos

* Nydia González Rodríguez, (Directora del Centro de Intercambio Educacional «Graciela Bustillos» (CIE), La Habana, Cuba.

* Gilberto Valdés Gutiérrez (Jefe del Grupo de Investigación «América Latina: Filosofía Social y Axiología», Instituto de Filosofía, La Habana, Cuba. Colaborador del CIE.

educativos de vocación anti-sistema en América Latina, en los que el modelo de «dirección perfecta» se aviene con el caudillismo, el elitismo y el autoritarismo padecido por las organizaciones políticas alternativas. La justificación «natural» de dichos roles, propia de la pedagogía tradicional, se transforma en estos otros marcos ideológicos en mesianismos de verdades reveladas, que deben ser «introducidas» en los afiliados-educandos.

Uno de los rasgos de la dirección autoritaria del proceso educativo es la plasmación de una estrategia en la que está ausente el principio individual-personal de los alumnos. Se aduce que un diseño de acciones educativas presupone colocar en primer lugar al colectivo como suma de individualidades que siempre rebasa a la simple individualidad. Mas, privada de aquel principio, la colectividad no será otra cosa que una sumatoria de ceros, cuyo resultado es, se sabe, cero.

Los estudiantes entran en esa estrategia como «objeto». Este estilo de dirección es esencialmente normativo y está acompañado del «frenado», basada en el sistema de «vetos» que origina la sumisión, el conformismo, o por el contrario, el rechazo y el abandono.

La dirección autoritaria implica el conformismo. De otra manera sería imposible garantizar el mimetismo social que se plantea como finalidad. Su resultado es un tipo de sujeto reflexivo, ejecutor de la voluntad «superior», que fetichiza el saber como algo infinitamente elevado sobre él mismo, incapaz de tener opinión propia, conformista y coyunturista.

Se planifica, pues, un comportamiento «esperado»: la actitud respetuosa no crítica hacia las autoridades y las reglas. Es más importante quien habla -el maestro- que lo que dice. La fuente de información queda personificada. De esta manera, la escolarización tiene expedito el cami-

no hacia la transmisión de conocimientos «acabados». Ello se acompaña de una tutela demagógica que cercena las posibilidades del proceder independiente del educando.

La dirección «perfecta» lleva a cabo un modo siniestro de homogeneizar lo heterogéneo. Cumplido el acto de la despersonalización, el sentimiento hipertrofiado de su propia ineptitud coloca al alumno en posición de aceptar la jerarquiarígida y la reglamentación que le permita acceder al «conocimiento».

El alumno se orienta hacia la reproducción de modelos (reglas, problemas elementales, definiciones) que tienen una sola posible respuesta (unidimensionalidad). De esta forma, los estudiantes son conducidos hacia la certeza de que si una cosa está «bien», la otra sin falta deberá estar «mal». Es ese, y no otro, el fundamento escolarizado de intolerancia y la hostilidad hacia lo que contradiga el esquema habitual. En una época ya lejana, un hombre como Carlos Marx daba fe de ese hábito ancestral: «... si usted rompe los cánones rutinarios del pensamiento, puede estar seguro de ser siempre «boicoteado»: es la única arma de defensa que en su perplejidad saben manejar los rutinarios».

El autoritarismo en la dirección del proceso educativo se refracta en dos tipos fundamentales: el tradicional / patriarcal y el tecnocrático / manipulador. Comentando la institucionalización del primer modelo, Orlando Fals Borda recuerda que «la escuela es un invento del siglo XVII; la ilustración hizo avanzar a la escuela como una institución y la hemos recibido tal cual; por supuesto ya no como en aquella época cuando los maestros tenían más férula y con el principio básico «la letra con sangre entra», creo que ha cambiado; no tanto, parece que todavía hay muchos maestros que tienen la férula».²

El comportamiento de esa figura patriarcal, poseedora de los medios

de producción «intelectuales», está históricamente integrado a un sistema hegemónico de patrones que legitima para ciertas razas, nacionalidad, clase y sexo, funciones dominadoras. La institución «escuela» ha normado sus funciones sobre este tipo excluyente de dominación. Su crisis actual está ligada, precisamente, a las contradicciones que esta preceptiva no está en capacidad de resolver: el poder absoluto genera a la postre un vacío absoluto de poder. La obediencia ciega del «objeto-educando» termina con una reacción lógica, pero estéril: la apatía.

«La escuela -señala Carlos Calvo- extravió su camino cuando trazó un mapa para guiarse por el territorio cultural; posteriormente lo abandonó para transitar con seguridad y asepsia por las vías señaladas en el mapa. Finalmente, ha optado por elaborar un mapa que desconoce el territorio como el lugar original. En consecuencia, la crisis de la escuela radica en que se ha convertido en una simuladora de la realidad educacional, que finge tener lo que no tiene».³

¿Cómo transformar la escuela «en ese lugar y tiempo para equivocarse antes que un espacio y tiempo para aprender certezas estériles»?⁴

1.- MARX, Carlos. «Cartas a Danielson, febrero de 1881, en: *Correspondencia*. Editora Política, La Habana, p.421. 1988.

2.- FALS BORDA, Orlando. «Intervención», en: *Vigencia de las utopías en América Latina*. IMDEC, Guadalajara, pp.89-90. 1993.

3.- CALVO MUÑOZ, Carlos. «¿Crisis de la educación o crisis de la escuela?», en: OSORIO, Jorge y WEINSTEIN, Luis, *El corazón del arcoiris. Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo*. CEAAL, Santiago, p.276. 1993.

4.- Ibidem.

Lamentablemente, el autoritarismo tradicional se ha transformado en modelos tecnocráticos de enseñanza que, en rigor, dan lugar a procesos aún más enajenantes. La «modernización» técnico-instrumental del maestro es la nueva falacia antidemocrática de la educación.

En el modelo patriarcal, la garantía del conocimiento, aun deformada, radicaba en el hombre. En esta segunda vertiente, el patriarca se enmascara tras la tecnificación de los procedimientos, dando la impresión de que su papel hegemónico se diluye en una neutralidad metodológica. Lo cierto es que esta tendencia acentúa la manipulación y la protege del ataque frontal, dejando que los textos y las técnicas, previamente instaurados en el sistema, oriente la formación del profesional unidimensional que se precisa.

Las únicas expectativas «racionales» que concibe esta estrategia educativa son las que se satisfacen en el mercado. Otro tipo de expectativas que pretendan ser satisfechas al margen de la competitividad y la forma de representación democrática aceptada por la globalización transnacional vigente, son transferidas como ingenuidades utópicas.

La dirección de estas estrategias, no siempre visibles ni personificadas, persigue objetivos bien definidos. En lo que respecta a América Latina teniendo en cuenta las posibilidades reales de negociación de cada país la sistemática labor para desacreditar las «utopías educativas liberadoras» se lleva a cabo colocando en su lugar un horizonte utópico frustrante: la generalización del consumo «simbólico» de los bienes de la globalización, ante la imposibilidad de su apropiación real.

Diego Palma caracteriza los dos sistemas en controversia en nuestro ámbito regional:

«La educación hoy dominante, no prepara a los educandos para la cooperación sino para la competencia, buscar permanentemente compa-

*rar y oponer a unos alumnos con otros. La educación para la democracia debe enseñar a trabajar y a aprender en colectivo; a proponer, a escuchar, a buscar esforzadamente los encuentros y los acuerdos, a asumir los juicios particulares como puntos de partida y a reconocer la propia opinión en síntesis superiores que la perfeccionan y completan».*⁵

Visto desde otro ángulo, el culto a la dirección «tecnificada» ha mermado la efectividad de no pocas experiencias de Educación Popular. Una autocrítica profunda de estas tendencias se halla en la base del actual proceso de refundamentación de dicho movimiento. En determinado momento, lo técnico ha sobrepasado lo social, la capacitación se ha erigido en instancias autónomas, independiente de lo educativo. Un uso irresponsable de las técnicas participativas genera en ocasiones consensos artificiales, que no dan cuenta de una real construcción plural del conocimiento.

El dilema de la creación de genuinos sujetos democratizadores lleva a Jorge Osorio al siguiente análisis:

*«El tema de los maestros, también merecería la pena discutir, ¿cómo estamos entendiendo el perfil del maestro hoy día?, ¿qué tipo de profesional queremos tener cuando nos planteamos la formación de los maestros? Un profesional fundamentalmente, instrumentador de técnicas y de ciertos procesos metodológicos en el aula, o queremos un maestro que se forma y actúa como un sistematizador, como un intelectual, como un organizador de procesos de aprendizaje que va más allá del «instrumentaje» de ciertas técnicas o metodologías».*⁶

Un enfoque democrático del proceso docente es una decisión que implica cambios en todos y cada uno de los elementos del sistema de enseñanza-aprendizaje; es decir, cambios en los objetivos que rectorean el proceso educativo, en los contenidos que constituyen objetos de enseñanza y apren-

dizaje, en el método y las formas en que se apropian educadores y educandos del objeto del estudio, y hasta en el carácter de la evaluación; pero fundamentalmente está condicionado su éxito, por la capacidad democratizadora del educador y la actitud participativa de los educandos. Este planteamiento resulta coherente con la tesis de Diego Palma, cuando plantea: *«En tanto proceso abierto y no asegurado, que contiene como posibilidad inscrita en su naturaleza más de una evolución, la democratización depende potencialmente de los sujetos capaces de impulsarla».*⁷

La educación popular, por esencia en su fundamentación teórica es coherente con los objetivos de desarrollo de la capacidad democrática de las fuerzas populares y del ejercicio del poder desde abajo. Muchos educadores populares en sus prácticas, han recibido el aprendizaje que dejan esas actividades para la formación de actitudes y capacidades de conducción democrática. Lamentablemente, en cuanto a esas experiencias de acercamientos a procesos democratizantes, no podemos hablar de generalización de logros, ni conceptualizarlos como definitivos.

No podemos decir lo mismo, salvo que nos refiriéramos a las honrosas excepciones que existen, de la formación de un comportamiento democratizador dentro de las prácticas educativas de instituciones docentes que responden a una pedagogía tradicional, cuyo autoritarismo profesoral, elitismo y verticalismo

5.- PALMA, Diego. *La construcción de Prometeo. Educación para una democracia latinoamericana*. Tarea, CEAAL, Santiago, p.260. 1993.

6.- OSORIO, Jorge. *Vigencia de las utopías en América Latina*, Op.Cit, p. 104.

7.- PALMA, Diego. Op.Cit, p. 259.

comunicativo, ahogan toda posibilidad de participación creativa no sólo en el alumno sino también en el educador, cuya labor se rige por ajenos programas cargados de contenido, las más de las veces poco vinculados con los intereses y menos aún con la vida de los estudiantes.

Por otra parte, y en adecuación a los intereses que surgen con el desarrollo del capitalismo, corrientes inscritas dentro de la tecnología educativa, enmascaran la antidemocracia de la pedagogía de la exposición, con una pedagogía del aprender haciendo, aparentalmente «participativa», cargada de técnica y tecnología que trasladan contenidos y algoritmos que deben repetir los alumnos. No da cabida tampoco este modelo al desarrollo de habilidades para el ejercicio de la democracia y por el contrario potencia, a partir de lo ameno que resulta el proceso, la manipulación y la obtención de los resultados en la consecución de objetivos de un pragmatismo excesivo.

Una tensión permanente: espontaneidad subjetiva y autoritaria.

Aunque la tendencia intrínseca de la democracia va de la representación a la participación, ello no significa que la primera se haya hecho superflua en la sociedad actual, sino que debe adoptar nuevas formas, y superar las obsoletas, que respondan a intereses y aspiraciones de los sujetos actuantes en el escenario social. En términos educativos, la representación del maestro no pierde su significación positiva por el hecho de que, en su historia, haya estado desvinculada de los principios que declarativamente la fundamentan.

Si no existe una «dirección representativa perfecta» tampoco existe la «participación espontánea perfecta». El tema de la dirección del proceso de aprendizaje debe ser colocado sobre las bases inteligibles y de factibilidad.

Ello significa reconocer la dialéctica de lo espontáneo subjetivo y de la autoridad, al margen tanto del dirigismo centralista autónomo, como del ultrademocratismo populista y demagógico.

Lo anterior comprende la necesidad de la construcción de un orden susceptible de constante perfeccionamiento y transformación, que facilite la estabilidad relativa de un determinado proceso de aprendizaje.

No siempre esta propuesta adquiere el alcance y la consecuencia requeridas. Los pasos dados se combinan a veces con el subjetivismo, la arbitrariedad y la improvisación. Se impone, en consecuencia, precisar el carácter y la orientación de esta tarea.

Dicha orden, para que efectivamente cumpla su cometido, no puede formalizarse como tipología universal, sino desplegarse de manera multivariada en cada contexto educativo. Su construcción supone, en primera instancia, la elaboración «desde abajo», consensual, de sus contenidos. La co-responsabilidad de los sujetos participantes en el proceso es la garantía de la aceptación provisional del principio de autoridad conformado. Principio que puede ser «renovado», restringido o ampliado en correspondencia con la propia dinámica educacional.

Se trata, afirma Carlos Nuñez de «un proceso CONDUCIDO-con mayúscula- no manipulado y no impuesto, sino un proceso de reflexión crítica a partir de la propia práctica, que va incorporando el conocimiento universal, la teoría que ya existe».⁸ Esa conducción, por supuesto, no tiene sus fuentes de legitimación en reglas establecidas a espaldas de los sujetos, ni en procedimientos autoritarios. Su razón de ser es meramente una exigencia de la continuidad de la lógica del aprendizaje y de los fines previamente descubiertos y plasmados por el colectivo.

«Un proceso así es esencialmente democrático. El maestro o el educador no deja de tener un papel importante, pero es un conductor del proceso y no el depositario de la verdad, que la impone de una manera autoritaria sobre los alumnos pasivos que simplemente tienen que agachar la cabeza y asumir las consecuencias.(...) Ahora en relación al poder, es lo mismo: si estamos construyendo un proceso así, el poder se está democratizando. El poder de conocimiento, en primer lugar, está siendo realmente ejercido en el proceso reflexivo, analítico y crítico del propio grupo, sea en la escuela formal o en la educación informal. El poder(...) entendido como servicio, se está gestando de una manera colectiva. Se está educando en la democracia y en el conocimiento, la inteligencia y el uso del poder como servicio. El poder de «mí» conocimiento compartido democráticamente con «tú» conocimiento».⁹

El ejercicio democrático de la autoridad implica una noción clara de la actividad como dirección.

No hay, pues, una dirección democrática del aprendizaje como paradigma al cual acudir, sino un proceso de democratización progresiva del ejercicio de dirección.

Por tal razón una condición primera, para aspirar a la educación de sujetos de democracia, es educar al educador. Trabajar en la formación de educadores con capacidad técnica y política para el ejercicio de sus derechos democráticos; con habilidades para planificar, organizar y conducir el proceso educativo democráticamente y plenos de voluntad y disposición de

8.: NÚÑEZ, Carlos Nuñez. *Vigencia de las utopías en América Latina*, Ob.Cit.p. 100.

9.: *Ibidem*, pp.100-101.

enfrentamiento a los múltiples desafíos que engendran la tradición autoritarista y la existencia de un entorno no democrático, se convierte en objetivo estratégico para la consecución de una sociedad de participación democrática.

Pero contradictoriamente quienes deben formar en los educadores la capacidad democratizadora, quienes han de crear un espacio de práctica democrática, un equilibrio entre la libertad y la solidaridad de los participantes y una voluntad de participación propositiva, también han sido formados generacionalmente por la institucionalidad, por un sistema que como dijera Balzac: «ahoga la conciencia, aniquila al hombre y acaba con el tiempo por adaptarlo como un tornillo o una tuerca a la máquina gubernamental».¹⁰

Como todo proceso educativo el aprendizaje del educador como sujeto democratizante se dará plenamente en la medida del ejercicio de su práctica docente y política.

Por tanto hay que potenciar y confiar en la fuerza del aprendizaje colectivo, en la interinfluencia de los sujetos que comparten un proceso democratizador y por ende de la interinfluencia del educador-educando, en el acercamiento a formas de conducta democráticas a partir de la solución de contradicciones y de transformarse a la vez que transforma.

En este proceso de acercamiento práctico no pueden estar ausentes reflexiones de carácter teórico, de ahí que puestas al servicio del análisis de la democracia como concepción y práctica, deben tributar su saber, dentro de los planes de formación de educadores.

Otros factores no menos importantes son la voluntad de cambio del educador, el desarrollo de su sensibilidad ante las conductas antidemocráticas y el autocontrol que pueda desarrollar sobre su propia actuación.

La conciencia de la fragilidad de la

conducta democrática, así como el estudio de los factores que dentro del proceso democratizante pueden constituir fuerzas facilitadoras u obstáculos para este cambio, resultan ejercicios que sensibilizan y ayudan a mantener una actitud alerta, indispensable en este proceso de autoformación. En este sentido, queremos destacar dos factores:

- La huella de la tradición autoritaria. Su reconocimiento facilita el enjuiciamiento de sus negativas consecuencias; pero haberla vivido deja marcas de tanta fuerza en la conducta que pueden aflorar durante mucho tiempo, y siempre con mayor probabilidad ante las cotidianas dificultades o desafíos del proceso. También posibilita la comprensión de conductas asumidas por los sujetos que nos acompañan en el aprendizaje y a la vez permiten la autorregulación de nuestras respuestas.

- Influencia del entorno antidemocrático. El proceso educativo está inmerso en un entorno de autoritarismo manifiesto en los espacios familiares, laborales y sociales. Por tanto las tensiones y condiciones externas también interactúan y afectan a los sujetos del proceso docente y por ende a la escuela. El enmascaramiento en lo cotidiano de la democracia substantiva y directa por ejercicios democráticos formales y representativos, condiciona las apreciaciones, valorizaciones y actuaciones de los sujetos inmersos en un proyecto de formación; por tanto, al reconocimiento de las falacias y engaños hay que dedicar espacios de reflexión.

La identificación y análisis teórico de los factores resultan necesarios, pero no serían suficientes, pues es el retorno a la práctica quien garantiza el verdadero aprendizaje. Por tal razón, aparecen los retos de organización y elaboración de propuestas de acción transformadora de sus espacios, como objetivos imprescindibles del proceso.

Democratización del proceso educativo.

Pensando en las actividades que el educador desarrolla en su pequeño espacio, queremos profundizar en la implicancia que un proceso de democratización tiene para cada uno de los elementos del sistema de enseñanza-aprendizaje y como se condiciona la relación entre esos elementos.

- La relación democrática del educador y educando es premisa, y a la vez resultado, del proyecto de democratización del proceso educativo, y se sustenta sobre los principios del reconocimiento de objetivos e intereses comunes, del respeto a las diferencias y puntos de vista de cada participante; de la solidaridad y la libertad de expresión y de acción.

La enseñanza tradicional, en la que fuimos formados, aprecia esta relación como una dicotomía de sujeto (educador) - objeto (educando), de saber y no saber. En la evolución de esta visión se otorga al educando la condición de sujeto, pero con un carácter de receptividad pasiva, y posteriormente se enarbolan teorías que exigen la actividad del educando, pero sin traspasar los límites de la ejercitación o el amaestramiento. Siempre subordinado al saber del educador; y a la lógica y algoritmos de su pensamiento. No cambia pues su esencia.

Martí arremete contra esta visión al plantear: *...»la primera libertad, base de todas, es la mente: el profesor no ha de ser un molde donde los alumnos echan la inteligencia y el carácter para salir con sus lobanillos y jorobas, sino un guía honrado, que enseña de buena fe lo que hay que ver y explica su pro lo mismo que el de sus enemigos, para que se fortalezca el carácter de hombre*

10.: DE BALZAC, Honoré. Papá Goriot, Instituto Cubano del Libro, La Habana, p. 189. 1972.

al alumno, que es la flor que no se ha de secar en el herbario de las universidades».¹¹

En la actitud de rechazo a tal relación de subordinación y manipulación, muchas teorías contemporáneas rozan extremos opuestos y plantean la no necesidad de una función directiva del educador, situándolo como elemento de coordinación o facilitador de las dinámicas grupales que se van produciendo en el desarrollo del evento educativo. El espontaneísmo de esta concepción, reduce el proceso docente a meras reflexiones grupales donde muy poco puede ser planificado o previsto, por lo que la función del educador como dirigente del proceso docente desaparece. Constituye este un nuevo error, no menos peligroso que el otro, pues es necesario reconocer la diferencia entre educador y educando como premisa imprescindible para su identidad.

Al respecto expresa Paulo Freire: «Entonces, el hecho de que el educador revolucionario se haga compañero de sus educandos no significa que renuncie a la responsabilidad que tiene incluso de comandar, en muchos momentos la práctica. El educador tiene que enseñar. No es posible dejar la práctica de la enseñanza librada al azar».

Es falso el hecho de que pueda producirse un proceso de tanta complejidad como el proceso educativo, sin estar concebido, planificado, organizado, conducido y controlado; esto es, dirigido. Por ello Freire plantea que para dirigir el proceso docente, es necesario «conocer para qué, conocer con quiénes, conocer a favor de qué, y contra qué y conocer en favor de quiénes y contra quiénes».¹³

Es imprescindible comprender que la búsqueda de una posición democratizadora no implica de ningún modo una posición de neutralidad política. Toda educación tiene una dimensión política y responde a los intereses de clases o grupos. Cualquier posición

que trate de desideologizar un proceso que incide en los niveles de conciencia del hombre, además de constituir un absurdo, peca en el mejor sentido de ingenuidad.

Ahora bien, ¿en qué tipo de dirección estamos pensando cuando aspiramos a desarrollar un proceso democrático?

Debe concebirse un estilo de dirección donde compartan educador y educando los momentos de reflexión sobre las necesidades de aprendizaje del grupo; donde se proyecten en comunidad aspiraciones y se valoren posibilidades; donde se dialogue y problematice para compartir saberes; donde los resultados sean objetos de reflexión crítica por el colectivo; donde las responsabilidades sean compartidas y la autoridad del educador esté dada por el reconocimiento de su capacidad y no por la función que oficialmente desempeña.

Es precisamente la conciencia que tradicionalmente se ha tenido del espacio de poder del educador lo que engendra manifestaciones más severas de autoritarismo, por tanto en la concepción de poder compartido, de autoridad reconocida, y de responsabilidad compartida están algunos de los elementos que coadyuvan a la modificación de esquemas de dirección autoritaria que se reflejan cotidianamente en las relaciones padre-hijo, jefe-subordinado, gobernante-gobernado y que se trasladan con muy pocas variaciones al ámbito escolar en la relación educador-educando.

Aunque pudiera parecer paradójico, consideramos que para el desarrollo de una relación democrática es importante el reconocimiento por el grupo de la autoridad del educador y este reconocimiento además de por otros muchos factores, suele estar dado por la preparación teórica y por la coherencia de la actuación del educador. Este reconocimiento colectivo pasa a ser un factor determinante en la conducta democrática de un maestro.

Por eso es explicable que cuando menos preparado se siente un educador en relación al grupo de educandos, cuando el grupo manifiesta mayores inquietudes o un nivel de autoindependencia mayor, el educador suele asumir una dirección más autoritaria como mecanismo de protección. Por ejemplo, un diálogo que agota los argumentos del educador, casi siempre termina con una autoritaria conclusión.

Un poco más difícil de comprender en esta relación educador-educando son las conductas de rechazo a la relación de dirección democrática, por parte del educando. Explicables sólo por las mismas huellas que la tradición y la influencia en torno han dejado en cada uno de nosotros, que facilitan la aceptación de la imposición, la inhibición ante el ejercicio democrático y por ende obstaculiza su formación como sujeto de democracia.

Se dan casos en que los educandos claman por las «facilidades» de la trasmisión de conocimiento, añoran su rol receptivo, se resisten ante la necesidad de asumir responsabilidades, y proyectarse creativamente. Todo ello exige mayores esfuerzos y también hace evidente las limitaciones de capacidad o aspectos de la personalidad que en defensa de una imagen el sujeto desea encubrir. Es decir, que el miedo y la autodefensa son dos sentimientos que afectan la asunción de posiciones democratizadoras y deben tenerse en cuenta en la reflexión para crear mecanismos de autocontrol.

11.- MARTI, José. *Obras Completas*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, t. 12, p.348. 1975.

12.- TORRES, Rosa María. «Un encuentro con Paulo Freire», en: *Torea*, Lima, p.88. 1985

13.- *Ibidem*, p.71.

La sensibilidad y el tacto del educador para manejar los conflictos del grupo y de sus integrantes en las relaciones interpersonales, adquieren un papel relevante en la conformación de un clima intersubjetivo democrático. Muchas son las barreras y esquemas que han de destruirse en ambos sujetos para que pueda darse en un proceso directivo una verdadera articulación democrática.

Democratización de la elaboración de los objetivos.

Los cambios que se verifican en el proceso de producción y asimilación de conocimientos, tanto empírico como teórico, obligan a reconsiderar el lugar de los objetivos como núcleos reguladores del aprendizaje. Asistimos a una quiebra de la fundamentación mecánica positiva de nociones como «objetividad», «certeza», «predicción», basadas en rígidas relaciones de causa-efecto. Una epistemología cada vez más integral preside los intercambios cognitivos en nuestra época. La tendencia del saber sigue un curso en el que se desdibujan las fronteras tradicionales entre lo académico y los conocimientos «subyugados» (ordinario, común, popular).

En este marco conceptual emergente, no tienen ya cabida los objetos de la enseñanza que respondan a la simple sucesión de medios-fines, y que parcelen los campos del entendimiento, o los comprenda mediante su yuxtaposición formal. Surge, en consecuencia, una respuesta fundamental: ¿desaparece la necesidad de los objetos en la nueva concepción educativa?

En nuestro criterio, la crítica al formalismo instrumental que ha permeado la formulación de objetivos, no implica su negativa nihilista. La tarea consiste en reconstruir su lógica especial como elementos mediadores, de regulación de propósitos y fines, dentro de las coordenadas metodológicas apuntadas con ante-

rioridad. Librar a los objetivos del finalismo apriorista, que pretende fijar una ruta sin desviaciones, un sendero acotado, un modo unívoco de alcanzar una finalidad, no debe comprometer el hecho legítimo de la intencionalidad, no manipuladora, del proceso de aprendizaje.

Lo que ha entrado en crisis no es precisamente la plasmación de propósitos educativos, sino los modos dialécticos de su consecución. Por otra parte, debe tenerse en cuenta para su conformación la unidad del conocimiento abstracto y del conocimiento contextualizado. Ambos deben articularse y confluir en la propuesta de objetivos. El conocimiento abstracto ya sistematizado, aporta un elemento lógico de continuidad que garantiza la apropiación crítica del saber humano. Mas si éste no surge de los intereses y las necesidades presentes en el conocimiento contextualizado, los objetivos seguirán respondiendo a la educación academicista y no devendrán catalizadores de la interpretación y transformación de la realidad.

Por su carácter previo y de proyección, resulta muy difícil concebir la elaboración democrática de los objetivos de un proceso educativo. Sin embargo siendo el elemento rector de este proceso, es de suma importancia aprender a democratizar la determinación de los resultados deseados y posibles. Una interrogante general nos puede ayudar en el acercamiento a los desafíos de la enseñanza: ¿Para qué enseñamos?

Desde el siglo pasado ya Martí refería: «Puesto que se vive, justo es que donde se enseñe, se enseñe a conocer la vida. En las escuelas se ha de aprender a cocer el pan de que se ha de vivir luego».¹⁴

Es práctica cotidiana y generalizada en la enseñanza institucional latinoamericana, que los especialistas ministeriales, a partir del conocimiento que tienen de su ciencia, y teniendo

en cuenta el acumulado teórico que en grados anteriores ha recibido el alumno, determinen cuáles han de ser los objetivos de la enseñanza en los diferentes niveles o grados y en su dependencia establezcan los contenidos de los programas.

Existe, en algunos países, una tendencia a la descentralización de la administración educativa, con la conspiración, entre otras, de contextualizar más los procesos educativos y lograr adecuaciones más cercanas a los problemas y necesidades de la localidad. Pocas veces esta práctica elimina las lamentables consecuencias que el excesivo centralismo anterior engendra, pues funcionarios intermedios suelen asumir las decisiones curriculares reproduciendo esquemas precedentes no contextualizados. También los profesores suelen dejarse llevar por la inercia y repiten anualmente los contenidos como si viviéramos en un mundo nada cambiante, ignorando la velocidad de transformación de nuestros contextos, por lo que generalmente el contenido del proceso educativo se halla muy distante del contexto y la coyuntura donde se desenvuelve el educando.

La solución de estos gravísimos problemas está en la concepción de un trabajo colectivo permanente, en el que especialistas de múltiples disciplinas, maestros y población destinataria del hecho educativo realicen investigaciones de acción participativa, que propicien la identificación de los problemas y la determinación de necesidades de aprendizaje para cada sector o grupo, y produzcan a partir de las reflexiones sobre las posibilidades de su satisfacción, la determinación de los objetivos estratégicos y tácticos de su proceso.

14.- MARTÍ, José. O. Cit. T.P.

De esta forma, los objetivos que se establecen estarán mucho más vinculados a los intereses, a los problemas de la práctica, de la cotidianidad; serán valorados como más útiles y motivantes y además se elevará el nivel de comprometimiento en su consecución.

Varios son los factores que atentan contra la realización de esta aspiración en la educación no formal y muchos más en la educación formal, pues unido a los hábitos y esquemas engendrados por la práctica elitista de cientos de años, está la falta de estructuras organizativas que propicien el establecimiento de espacios de reflexión interdisciplinaria, investigativas, con participación de los destinatarios, donde se esclarezcan aspiraciones, valoren posibilidades y se tracen metas u objetivos a lograr.

Es muy difícil interiorizar por parte del profesor que el alumno intervenga con amplia participación en la reflexión de sus desafíos. Por eso con casi absoluta frecuencia, se excluye al educando de estas reflexiones y se impide así, lograr un mayor compromiso con un proceso, que debe responder a la satisfacción de reconocidas necesidades, y cuyo contenido de aprendizaje -por estar vinculado además de con sus intereses, con la propia vida- pudiera proveerle de una teoría y práctica que por necesaria sería buscada y aprehendida con mayor efectividad.

Dificulta el cambio de esta concepción el que no exista en nuestras sociedades una cultura de la estrategia; no solemos pensar en función de ella, sino en la solución de inmediatas necesidades. Esto lastra la proyección estratégica obligada que deben tener los objetivos generales de un proceso, para poder lograr una derivación adecuada de objetivos particulares y específicos de cada una de las actividades del acto educativo que ha de ser dirigido en función de esos objetivos.

Otro factor que se opone a este cambio en la determinación de los objetivos es el desconocimiento de la teoría y de la práctica de la Investigación Acción Participativa. Tampoco está suficientemente desarrollada una teoría para la elaboración democrática de los objetivos del proceso educativo, y sí han sido conocidas y divulgadas otras teorías de corte conductista que, dada la forma tan amena de comunicarse, han tenido una práctica bastante profunda sobre todo en las esferas institucionales especializadas.

Por otra parte, el educador tradicionalmente no ha valorado en su real dimensión la función de los objetivos, pues habiendo participado como objeto y sujeto de un proceso que privilegia el contenido, es comprensible que parta en su razonamiento de la precisión del tema, para de ahí, en el mejor de los casos, pensar el objetivo. Esto implica que con suma frecuencia el tema tenga una visión parcial de disciplina y no se aborde como necesidad o problema a resolver.

Es evidente que los problemas que surjan de la práctica cotidiana, por sencillos que estos sean, no pueden analizarse a partir del enfoque, o contenidos de una disciplina, por lo que viene a primer plano la interdisciplinariedad de los contenidos.

Democratización del contenido del proceso educativo.

Como contenido del proceso educativo englobamos a los conocimientos, las habilidades, los hábitos y destrezas que resultan, más que necesarios, indispensables para dar satisfacción a las necesidades de aprendizaje detectadas por un colectivo que pretende desarrollar un proceso de educación.

La planificación del contenido se hará en función de los objetivos y en estrecha interacción e interdependencia.

De ahí la necesidad de contenidos contextualizados, pero no limitados en sus proyecciones sólo al contexto inmediato. *«La educación democrática tendrá que aportar conocimientos habilidades y sentidos que ayuden al educando a organizar y reproducir su entorno cotidiano en términos de ejercicio libre de solidaridad respetuosa, para desde allí, proyectar esa experiencia hacia la construcción del conjunto del orden social».*¹⁵

Si en algún aspecto han estado polarizados los modelos que coexisten en nuestras prácticas educativas, es precisamente en los contenidos. Mientras que una tendencia potencia exageradamente los contenidos en inflados programas, y agudiza la contradicción entre el creciente volumen de información y la disponibilidad de tiempo cada vez más escaso; la otra tendencia potencia los resultados a partir de la programación algorítmica de un contenido cada vez más reducido, parcial, unidimensional, para la creación de sujetos con perfiles más estrechos.

Nuestro educador tendrá, pues que vencer los impactos de ambas concepciones, abandonar la visión parcial de una disciplina tematizada, e incorporarse a un colectivo multidisciplinario que no reproduce ni programas, ni saber, sino que lo problematiza al servicio de la práctica.

Es en el momento de planificación colectiva, cuando el diálogo democrático entre profesores sirve de entrenamiento para el diálogo mayor, cuando los educadores de diferentes especialidades planifican el cómo promover un acercamiento al objeto de estudio; cuando se seleccionan los conceptos, puntos de vista, contradicciones, aristas que deben ser

15.- PALMA, Diego. Op. Cit, p. 260

problematizadas; cuando asidos de la práctica se intercambian teorías y diseñan cómo recrear en el proceso educativo esa búsqueda de verdades. Así se produce un proceso de mutuas regulaciones para impedir que se manifiesten los graves errores que un mal entendido enfoque democrático pudiera traer, por ejemplo:

- la visión unidimensional del problema, desconocedora de los objetivos del desarrollo de la espiritualidad, de la identidad cultural, del compromiso político, del manejo de la tecnología, etc..

- el relativismo del conocimiento, es decir la admisión pasiva por parte del profesor de tantas valoraciones como individuos o la simple suma de las mismas.

- la limitación del proceso a la reflexión de la práctica, sin ascender a niveles de teorización indispensables, puede ser una respuesta de rechazo a la anterior costumbre del regodeo en la teoría, o puede también estar motivada por el poco dominio de la ciencia por parte del educador, pero en cualquiera de los casos resulta lamentable que un proceso que se realiza para crecer, quede limitado sólo al nivel de intercambio anecdótico, o cuando más, descriptivo.

La máxima educativa martiana plantea que es necesario poner al hombre al nivel de su tiempo, pero en esta época de vertiginoso desarrollo, donde los descubrimientos de la ciencia y la técnica, hacen que cambie constantemente el contexto, es preciso que el proceso educativo cree un hombre capaz de mantener una actitud de permanente aprendizaje, de permanente reflexión crítica y de capacidad propositiva que le permita sentirse agente de cambio de su propio entorno. Esa actitud, es sólo dable si en el proceso educativo se adquieren destrezas en el manejo de métodos investigativos, dialógicos, constructivos de conocimientos. Por ello la propia democratización del contenido condiciona la necesidad de un cambio en el método de enseñanza.

La Seudodemocracia en el método de enseñanza - aprendizaje.

El método por su existencia como forma, manera, vía o camino para lograr los objetivos, es quien ejercita las habilidades indispensables para la creación de una capacidad democratizadora en los sujetos que intervienen en el acto educativo. Como cualquier otro elemento constituyente de la metodología, responde al enfoque o coherencia con el marco referencial donde se encuentra inscrito el proceso, de ahí que la influencia del contexto esté presente con mucha fuerza. También lo está la tradición del hacer del maestro, que se desplaza entre la exposición abrumadora de contenido, y la manipulación exagerada que, a través de técnicas participativas o tecnológicas, busca la creación de hábitos mediante la teoría estímulo-respuesta.

Conceptos mutilados de «participación» argumentan la manifestación de democracia en la didáctica tradicional, a partir de las posibilidades, que el educador permite al alumno, de expresar sus criterios después de haber recibido una conferencia o el mensaje contentivo del punto de vista del profesor sobre el tema. Laseudodemocracia retroalimenta al profesor sobre el nivel de comprensión, o aceptación de sus criterios, y le permite argumentar más en defensa de sus tesis, por lo que de hecho, no constituye ningún diálogo para la construcción de un conocimiento.

La participación es la acción clave que garantiza la viabilidad de desarrollo del proceso democratizante, pero siempre que se entienda no como la actividad externa del sujeto, sino como la define Fals Borda, para quien «participar significa romper voluntariamente y a través de la experiencia, la relación asimétrica de sumisión y dependencia integrada en el binomio sujeto-objeto».¹⁶

La práctica de los educadores populares, coherente desde su dimensión política con las aspiraciones y sueños de las grandes masas excluidas, asume la democracia como quimera y necesidad de ejercicio para los objetivos de transformación social que esta concepción plantea. En su papel de contrapropuesta al autoritarismo capitalista y en su carácter de elementos de subversión moral, tienen un enorme trecho adelantado en el camino de aprehensión de un método democrático para el proceso educativo que dirigen. Pero siempre resulta más fácil coincidir con estos criterios, que reflejan una conducta democrática consecuente; aquí también pueden haber incoherencias. Sólo la actitud crítica consciente podrá garantizar avances efectivos en este sentido.

La construcción colectiva del conocimiento ejercita a los sujetos participantes en las habilidades de trabajo grupal que resultan imprescindibles para el desarrollo de una capacidad de ejercicio democrático.

El educador como dirigente de un proceso educativo, en sí mismo democrático y democratizador, tiene que adquirir una «cultura del diálogo» que implica aprender la conducción de un intercambio que asciende de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica, que sea provocador de reflexiones, problematizador del contenido, valorativo, propositivo, y sobre todo aprender a encontrar en la diversidad de criterios los momentos de enriquecimientos mutuos.

16.- FALS BORDA, Orlando. «Algunos ingredientes básicos» en: *Acción y Conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*, CINEP, Bogotá, p.10. 1991.

Martí apunta que *«como la libertad vive del respeto y la razón se nutre de la controversia, edúcase aquí a los jóvenes en la viril y salvadora práctica de decir sin miedo lo que piensan y oír sin ira y sin mala sospecha lo que piensan otros»*.¹⁷

La aspiración democratizante es absolutamente incoherente con la transmisión anticipada de la teoría, que subordina la práctica al carácter de referencia o ejemplo, de validación de la verdad teórica, pero que la excluye como fuente de conocimiento y por lo tanto, impide el desarrollo de las habilidades herurísticas a partir de una búsqueda participativa e intencionada de acción transformadora.

Otros elementos del proceso docente que necesitan democratizarse.

Existen otros elementos que deben ser objeto de democratización dentro del proceso educativo. El más simple en apariencia es la distribución en círculo y no de manera frontal de los educandos; esta distribución trasciende lo formal, para convertirse en símbolo de la disposición democrática del hecho educativo.

La democratización del proceso a que aspira la educación popular, influye también en los medios de enseñanza que como apoyo material al método, deben coadyuvar a la esencia participativa, dialógica y transformadora del mismo, y no al reforzamiento, manipulación, y memorización del mensaje acabado e indiscutible que otras tendencias pedagógicas asumen.

No menos importante resulta la necesidad de democratización del elemento evaluativo, presente en el proceso educativo que argumenta la educación popular, desde la inicial fase de diagnóstico de la práctica de los participantes. El compartir y reconocer las visiones más o menos cercanas a nuestras realidades, cuestionar colectivamente las incoherencias del

pensar y actuar de los participantes, constituyen momentos evaluativos indispensables para la preparación psicológica de los sujetos y la creación de un clima grupal favorable a la asimilación de la necesidad de un cambio.

Durante las fases de teorización evidentemente la autovalorización y evaluación colectiva se va produciendo de forma natural por la apreciación que hacemos de las posibilidades y resultados que individuos y grupos van demostrando. Cuando los colectivos manifiestan propuestas organizacionales y acciones transformadoras factibles de emprender, los juicios de valor surgen espontáneamente y se perfilan no como juicios conclusivos, absolutos y terminantes, sino como nuevos desafíos, retos que ante el grupo se presentan para iniciar un nuevo proceso educativo.

El enjuiciamiento de los aciertos y desaciertos del propio evento educativo, enriquecen la práctica educativa y sientan las bases para la reflexión sistematizada y el enriquecimiento de una teoría en construcción.

La evaluación pierde por tanto, en esta visión democratizadora, su carácter de función absoluta del educador; el educando deja de verse objeto único de evaluación; también se cambia la visión de su razón de ser como proceso de constatación del grado de aceptación o memorización que tiene el alumno sobre los puntos de vista del educador. Deja de tener sentido la difícil tarea de comparar el saber del educando con una escala numérica o categorial que mutila la justicia valórica y el aprovechamiento que de un juicio crítico de valor puede desprenderse para los involucrados en un proceso educativo. También deja de ser punto final para convertirse en punto seguido; deja a la práctica su valor predictivo y de validación de la teoría y asume con renovada potencia su carácter educativo, y autoformativo, recuperador de experiencias y estimulador de transformaciones futuras.

Estas y otras muchas reflexiones pudieran argumentarse en este acercamiento a un tema de tan difícil concreción en la práctica y de tan amplio y controvertido tratamiento teórico. Será ingenuo creer que la democratización del proceso educativo resuelve por sí misma la compleja lucha por la democracia social. Concebimos el proceso de democratización como una relación dialéctica donde interactúan los espacios macros y particulares de democratización, por eso confiamos en la utilidad del esfuerzo democratizador en el ámbito escolar y pensamos, con Palma que *«la democracia es buena ocasión de impulsar más democracia»*.¹⁸

La crítica de la democracia restringida, carente de equidad y de justicia que modelan para nuestros pueblos, y el deseo de un orden democrático superior no bastan para cambiar el estado de cosas existente. Freire nos reafirma que *«una esperanza que simplemente es lírica no resulta, hay que tener esperanza viviendo, una esperanza militante. hay que militar mientras espero para que mi espera y en cuanto militante, me dé esperanza de tener un futuro diferente. Los tiempos de crisis son exactamente los tiempos en que tenemos que estar esperanzados»*.¹⁹

La educación popular, por sus vínculos con la sociedad civil y su consecuencia democrática de no sustituir a los sujetos-actores sociales mediante falsas representaciones, así como por su reconocida batalla contra los verbalismos, los vicios formalistas, los patrimonios seudorepresentativos y el

17.- MARTI, José. OP.Cit, t.8, p.291.

18.- PALMA, Diego Palma. Op.Cit., p.50.

19.- FREIRE, Paulo. «Una conversación con Freire», en: *Tarea*, N_30, Lima, diciembre de 1992, p.46.

caudillismo autoritario, tiene por derecho propio un lugar estratégico en la obra colectiva de diseño y ejecución de una sociedad realmente democrática y participativa. No se trata de conformar a priori un modelo acabado, ajeno a las posibilidades reales que tienen nuestros pueblos en medio de la globalización y la transnacionalización imperante, sino de buscar alternativas de equidad, justicia, solidaridad y eficiencia dentro de una noción sustentable y ecológica de desarrollo humano.

La reflexión sobre la dirección democrática trasciende el ámbito educativo y se inscribe como un punto de significativa importancia para reorganizar el impulso emancipatorio en las actuales condiciones. Considerar que las transformaciones que urgen emprender para humanizar la vida de nuestros pueblos está al alcance de la mano tan sólo gracias a la capacidad directiva, crítico-pedagógica, sería retornar a códigos ilustrados. Pero sólo hombres conscientes, de entrenado pensamiento crítico, orientados hacia la afirmación de valores sociales positivos serán quienes lleven a cabo esa transformación necesaria.

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN LAS EXPERIENCIAS ORGANIZATIVAS POPULARES.¹



Alfonso Torres*

**LA IRUPCIÓN DE NUEVOS ACTORES SOCIALES
EN EL ESCENARIO DE AMÉRICA LATINA
EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS,
ES UN HECHO RECONOCIDO;
LOS MÚLTIPLES CONFLICTOS
Y RESISTENCIAS GENERADAS
POR LA SINGULAR MODALIDAD
DE DESARROLLO CAPITALISTA
EN EL CONTINENTE,
HA AMPLIADO EL ABANICO DE ESCENARIOS,
PROTAGONISTAS Y MODALIDADES
DE ASOCIACIONISMO Y LUCHAS SOCIALES.**

1. LA EMERGENCIA DE LOS POBLADORES Y SUS ORGANIZACIONES.

Junto a los tradicionales conflictos generados en torno a la producción económica y a la tenencia de la tierra, han cobrado fuerza otras manifestaciones de lucha social ligadas a la consecuencia de servicios públicos, a la mejora de su capacidad de consumo, al reconocimiento y afirmación de identidades culturales y a la ampliación de los canales de participación en la gestión local. El espacio de conflicto se amplió de la fábrica y el latifundio, al hogar, al barrio y a la ciudad misma; han surgido varias formas nuevas de organización popular como los Comités Cívicos y de usuarios de servicios públicos, los jardines comunitarios, las bibliotecas populares y los grupos juveniles.

De este modo, al rico y complejo tejido social del mundo popular, se ha venido configurando un tejido asociativo que evidencia una nueva

1. El presente artículo está basado en las conclusiones de la investigación «Dimensión Educativa de las experiencias organizativas populares urbanas» realizadas entre 1992 y 1993 en la Maestría en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional.

* Profesor Departamento de Postgrado. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

institucionalidad social, cultural y política diferente y muchas veces contraria al orden dominante. En esa inmensa malla de experiencias, millones de latinoamericanos se juegan no sólo la sobrevivencia sino también su posibilidad de protagonismo histórico en la definición del rumbo de las ciudades.

Los pobladores populares de las grandes y medianas ciudades merecen una atención especial, tanto por su peso demográfico (en 1990, el 72% de los latinoamericanos vivían en centro urbanos), como por la variedad y riqueza de experiencias organizativas que han generado. A pesar de las adversas condiciones, estos modestos actores de origen campesino han conquistado con sus luchas un lugar en la urbe, o más bien han sido constructores de dichas urbes, así como de buena parte de su economía (informalidad) y vida cultural.²

Terrenos otrora inhóspitos, se han convertido en asentamientos humanos con una infraestructura de servicios hecha en su mayoría por sus propios habitantes, ya sea con el esfuerzo comunitario o por la presión y luchas al Estado desde sus organizaciones. En la medida en que los nuevos pobladores «colonizan» terrenos y derechos como ciudadanos, van tejiendo una red de relaciones estables con sus vecinos y allegados, haciendo de sus barrio, más que un lugar de residencia, un espacio de producción de sociabilidad y de sentido.³

Por esta razón, han sido los barrios espacios de gran significado sociocultural para los pobres de la ciudad; en ellos se llevan a cabo sus luchas por la consecución de vivienda y de servicio, en ellos se procuran los bienes básicos de consumo y desde ellos se ponen en contacto con los demás habitantes de la urbe; allí se desenvuelven los procesos más importantes de sus existencias y se establecen sus nexos personales más estables y duraderos.⁴

También han sido los barrios popu-

**A PESAR DE LA
RELEVANCIA QUE EN LOS
DISCURSOS EDUCATIVOS
POPULARES JUEGAN LAS
REFERENCIAS A LA
ORGANIZACIÓN
POPULAR, SON ESCASAS
LAS REFLEXIONES O
INVESTIGACIONES
SISTEMÁTICAS AL
RESPECTO.**

lares el principal escenario del nacimiento, consolidación y agotamiento de experiencias asociativas surgidas tanto por motivaciones reivindicativas en torno a la consecución de solución a sus necesidades colectivas (servicios públicos, salud, educación), como en torno al impulso de acciones integrativas (religiosas, deportivas, artísticas) o de afirmación cultural (como jóvenes, mujeres, ancianos).

Estas solidaridades e identidades se van fortaleciendo o desvaneciendo en la medida en que las experiencias organizativas y sus luchas por mejorar sus condiciones de vida y participación lo propicien. El sólo hecho de compartir condiciones materiales de existencia no hace de los sectores populares urbanos un sujeto colectivo; son las experiencias compartidas en torno a sus organizaciones y sus luchas por la consecución y defensa de sus derechos ciudadanos y ciudadanos las que van configurando en los pobladores urbanos una identidad colectiva, desde la cual se presentan y representan frente al conjunto de la sociedad.

En este artículo tomamos distancia con los estudiosos de los movimientos populares urbanos que explican su origen y dinámica sólo desde factores estructurales asociados a las condiciones materiales a nivel macrosocial.⁵ Toda acción humana, por elemental que parezca, está impregnada de sentido, expresa un universo simbóli-

co previo (a la vez que lo recrea), evidencia un acumulado de saberes previos que la motivan y orientan. Tras el hecho de identificar una necesidad y el organizarse para resolverla hay una decisión, una opción racional, valorativa o tradicional que no puede desconocerse.

Entre las condiciones estructurales y la acción organizativa median otras instancias sociales más significativas como son la red de relaciones de sociabilidad local, la previa tradición asociativa que poseen los pobladores, las fases y coyunturas internas de la evolución de los sentimientos, los tipos de relación establecidas con otros agentes sociales como las entidades estatales, la Iglesia, las organizaciones no gubernamentales y los partidos políticos, y, últimamente, la influencia de procesos sociales y culturales más amplios, asociados a la masificación urbana y a la industria cultural.

Algunas de estas mediaciones socioculturales de la organización popular merecen alguna explicación.

2. Incluso para el peruano Carlos Franco, la «plebe urbana» como él la llama, es portadora de su propio proyecto de modernidad. FRANCO, Carlos. «Exploraciones en otra modernidad: de la migración a la plebe urbana». En: *Fin de Siglo* N° 5. Universidad del Valle, Cali. 1993.

3. Ver Vargas, Julián. «El barrio popular». En: *Procesos y políticas sociales* N° 23, Bogotá. 1986. TORRES, Alfonso. *La Ciudad en la Sombra: Barrios y Luchas Urbanas en Bogotá, 1959-1977*, CINEP, Bogotá. 1993.

4. La «desterritorialización» de los conflictos e identidades urbanos, se alados por algunos autores, no excluyen ni reemplazan aún los circuitos culturales territorializadas en torno a sus barrios. Ver GARCIA Conclini, Néstor. *Ciudadanos y consumidores*, Grijalbo, México. 1995.

5. Aquí ubicamos la tradición sociológica urbana marxista en torno a los primeros trabajos de Manuel Castells, los cuales veían en las luchas y organizaciones urbanas sólo una expresión de las contradicciones de la estructura social.

En primer lugar, nos referiremos al peso del tejido social local; la garantía de continuidad y consolidación de las experiencias organizativas está asociada a los nexos que establezcan con el tejido de relaciones cotidianas que pre-existen en el barrio o zona de acción. Los individuos que entran a formar parte de los grupos y organizaciones participan ya de relaciones (de paisanaje, familia, vecindad, trabajo, religión), que han configurado una subjetividad compartida legítima: «El tejido social es como una malla o una red bastante tupida que en algunos puntos está rota o desconexa y en otras se agolpan relaciones de cotidianidad».⁶

La presencia o ausencia de experiencias de organización y de lucha colectiva protagonizadas por sus pobladores, así como la presencia o no de previos procesos de politización, van configurando una memoria colectiva que contribuye en buena medida a facilitar o a obstaculizar los intentos organizativos y su consolidación. No es lo mismo un barrio protagonizado por militantes de un partido de izquierda y surgido por una invasión planeada que tiene que enfrentarse periódicamente a la amenaza de desalojo, que un barrio poblado dispersamente por campesinos donde los servicios ya existían y no ha sido frecuente la unión en torno a objetivos comunes.

Otro factor que debe considerarse en la emergencia, consolidación o agotamiento de formas organizativas es el reconocimiento de la historicidad interna de los barrios y la existencia de diferentes actores (generacionales, económicas, religiosas, según el uso del espacio público, etc.) dentro de los asentamientos populares. Por ello, no consideramos conveniente referirnos a los barrios como «comunidades» homogéneas, tal como idílicamente se las imaginan funcionarios, activistas y otros benefactores externos.

Esta actividad de actores se va configurando a lo largo de la historia

de cada barrio y en relación a otros procesos urbanos y de la sociedad en general. Así por ejemplo en Colombia, a una primera generación de migrantes donde la mayor urgencia era garantizar un equipamiento de servicios básicos van a corresponder asociaciones comunicativas con nexos clientelistas con los partidos tradicionales; las nuevas generaciones, socializadas en el mundo urbano y masivo (la calle, la escuela, el televisor) no van a verse representadas con los temas, los espacios y las modalidades de acción de las organizaciones de sus padres.

Otro factor instituyente de experiencias organizativas y que marca mucho su carácter y relación con el poder es la presencia o ausencia de agentes externos, que va desde los activistas autoaislados hasta las instituciones gubernamentales de bienestar social, pasando por las iglesias, los partidos políticos, los grupos voluntarios y las entidades de beneficencia. Los agentes externos y sus estilos (paternalistas, clientelistas, gestionistas, contestatarios, autonomistas) también van marcando la memoria colectiva de los pobladores e influyendo en las orientaciones de las organizaciones nacientes.

Reconocer la complejidad de los procesos de conformación de tejido social y asociativo urbano y asumir la unicidad de lo material y lo subversivo en el análisis de las prácticas organizativas populares, nos lleva a pensar cuál puede ser el papel de las acciones educativas en el mundo popular.

2. EDUCACIÓN POPULAR Y EXPERIENCIAS ORGANIZATIVAS.

A pesar de la relevancia que en los discursos educativos populares juegan las referencias a la organización popular, son escasas las reflexiones o investigaciones sistemáticas al respecto. Ya es un lugar común afirmar que

**AL PARECER, ENTRE LOS
TEÓRICOS Y PRÁCTICOS
DE LA EDUCACIÓN
POPULAR HA
PREDOMINADO MÁS LAS
IMÁGENES CULTURALES
HEREDADAS DEL
IDEARIO
REVOLUCIONARIO,
CUANDO NO DEL
IMAGINARIO POPULISTA
O ILUMINISTA, QUE LA
INVESTIGACIÓN TEÓRICA
O EMPÍRICA PARA
COMPRENDER DICHO
PROCESOS.**

un rasgo definitorio de esta corriente educativa ha sido su explícito interés por ponerse en función del fortalecimiento de los sectores populares y de sus organizaciones.

Desde esta perspectiva, hacer educación popular es asumir una opción por el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares; es trabajar en la creación o desarrollo de las condiciones subjetivas (llámese conciencia o cultura política) y objetivas (organizaciones populares) que posibiliten su construcción como sujeto histórico capaz de adelantar su emancipación. Así, la «organización» se ha convertido en un valor, un objetivo, un medio, un sujeto y un contenido de las acciones educativas populares.

Ello no significa que exista unidad en la manera de comprender lo organizativo o la relación educación-

⁶. RODRIGUEZ Villasante, Tomás. «Movimiento ciudadano e iniciativas populares». En: *Cuadernos*. Ediciones HOAC N° 16, abril, pág. 28, 1992.

ESTAMOS FRENTE A UNA EDUCACIÓN PERMANENTE CON UNAS «PEDAGOGÍAS IMPLÍCITAS» O UN CURRÍCULO OCULTO QUE DEBEN DEVELARSE PARA POTENCIAR AQUELLAS DIMENSIONES EMANCIPADORAS Y CUESTIONAR SUS LIMITACIONES Y VACÍOS. LA INEXISTENCIA DE UN PLAN EDUCATIVO EN UN PROCESO ORGANIZATIVO POPULAR NO INVALIDA NECESARIAMENTE SU POTENCIALIDAD EDUCATIVA.

organización. En la práctica y los discursos específicos de los educadores populares, el llamado a la organización ha sido entendido de diversos modos: desde la concepción estratégica general y un tanto abstracta de trabajar por la «organización popular», hasta aquellos que la reivindican los más diversos espacios cotidianos de los sectores subalternos.

Sin embargo, a pesar de que en todas las experiencias de educación popular hay un interés difuso por contribuir al fortalecimiento del movimiento popular o a la organización de los sectores populares, son escasas las reflexiones sistemáticas sobre las organizaciones populares en su complejidad y mucho menos sobre la acción educativa en dichas organizaciones. Al parecer, entre los teóricos y prácticos de la educación popular ha predominado más las imágenes culturales heredadas del ideario revolucionario, cuando no del imaginario populista o iluminista,⁷ que la investigación teórica o empírica para comprender dichos procesos.

El propósito de este numeral es poner en discusión entre los interesados en el tema, un esquema interpretativo sobre la dimensión educativa de las experiencias organizativas y su papel en la construcción de los sectores subalternos en sujetos sociales, cometido central de la educación popular.

3. LAS ORGANIZACIONES POPULARES COMO ESPACIO EDUCATIVO INFORMAL.

Refiriéndose a los movimientos y organizaciones sociales en general, diversos autores coinciden en afirmar el carácter formativo que comportan; dado que en ellos se aprende a ver y a hacer la política de otra manera, así como a la creación de valores democráticos y de solidaridad social (SALETE, 1988); incluso, como se señalará luego, otros autores destacan que las experiencias organizativas y

sus luchas contribuyen a generar identidades populares (Ortiz Cáceres, 1990) o, cuando menos «socializando y educando a los sectores populares».⁸

Sin embargo, son pocos los estudios que lo argumentan. En un trabajo colectivo en el que se sistematizaron un centenar de «Proyectos de Acción Social y Educación Popular», Sergio Martinic define el sentido educativo de dichas experiencias asociativas, «cuando para resolver sus problemas, se interviene en el campo de lo simbólico, actuando pedagógicamente en la organización de las relaciones y representaciones sociales».⁹

También menciona que las experiencias organizativas son espacios en los cuales se cuestiona o se afirma, se reproduce o se transforman los conocimientos y orientaciones valorativas que los sujetos han contribuido para interpretar su práctica social. Con ello, se pretende cualificar su acción sobre áreas específicas de la realidad; la dinámica de las organizaciones, es educativa cuando al actuar en la solución de sus problemas, interviene las relaciones de saber y de poder.

En una reciente publicación, Diego Palma destaca el hecho de que si en toda práctica social se dan procesos de aprendizaje, más aún dentro de las prácticas organizativas donde la educación es una de sus dimensiones constituyentes. El autor entiende por práctica «esas experiencias particulares en que las personas enfrentan su realidad provistas de un proyecto y actúan consecuentemente para modelar esa realidad de acuerdo a tal

intención».¹⁰ Además de afectar la realidad, la práctica impulsa el desarrollo personal de sus actores al generar saberes que les afirma su confianza en su capacidad de actuar sobre el mundo.

El acumulado histórico de dichos saberes conforma las culturas populares; estas son entonces una educación generada desde la práctica cotidiana y colectiva. Coincidimos en asociar en un sentido amplio la educación con la noción de «aprendizaje social»; una persona aprende cuando incorpora a su ser algo que va más allá de su experiencia. Hay educación cuando se afectan las formas de saber, valorar y actuar de los sujetos.

Así, las organizaciones populares son un espacio privilegiado de desarrollo personal y de aprendizajes colectivos. Por una parte, el individuo empieza a participar de una nueva identidad que lo enriquece ante sí y ante los demás, afirmando su

7. Ver LOVISOLO, Hugo. *Educação popular: maioria e conciliação*. UFBA. Salvador de Bahia, 1990.

8. RODRIGUEZ Villasanté, Tomás. op. cit. pág. 32. 1994.

9. MARTINIC, Sergio. «Categorías para el análisis y la sistematización de los proyectos de acción social y educación popular». En: *La educación Popular en Chile*. PIIE, Santiago. 1993.

10. PALMA, Diego. *La construcción de Prometeo. La educación para la democracia latinoamericana*. CEAAL-TAREA. Santiago de Chile. 1993.

autoestima; por otra, la persona encuentra en la organización un espacio afectivo y expresivo distinto al de su vida cotidiana personal.

Además, su pertenencia al grupo le permite involucrarse en campos del saber nuevos, ganar nuevas actitudes y valores, así como a desarrollar habilidades y destrezas que no poseía frente al campo de acción de la organización. Así por ejemplo una madre jardinera adquiere conocimientos sobre política social, funcionamiento de las instituciones públicas, desarrolla su sentido de solidaridad social y aprende nuevas formas de cuidado y educación de los infantes.

Palma denomina estos aprendizajes como «educación informal». En nuestro informe de investigación los hemos llamado «prácticas educativas informales»; en particular a aquellas generadas en las relaciones y contenidos de la vida cotidiana de la experiencia organizativa. En el mismo sentido, el español Jaime Trilla habla de «comunicaciones educativas informales» para referirse al conjunto de situaciones comunicativas que se producen sin haber sido pedagógicamente estructurados, pero que generan efectos de educación.¹¹

En ellas se expresan las lógicas culturales y el saber popular acumulado; no son explícitamente intencionales y pueden darse en diversos momentos y espacios de la vida de la organización; una conversación informal, en el consejo entre compañeros, en una reunión del grupo, en una asamblea o en una jornada de protesta. Tienen una mayor intensidad comunicativa y están cargadas de afectividad.

Estamos frente a una educación permanente con unas «pedagogías implícitas» o un currículo oculto que deben develarse para potenciar aquellas dimensiones emancipadoras y cuestionar sus limitaciones y vacíos. La inexistencia de un plan educativo en un proceso organizativo popular no invalida necesariamente su potencialidad educativa.

Desafortunadamente, estas prácticas educativas informales casi nunca son tenidas en cuenta en las propuestas ofrecidas por las instituciones de apoyo a las organizaciones; en la mayoría de los casos, las ofertas de capacitación tienen más que ver con políticas de las instituciones u oleadas de modas temáticas, que a caracterizaciones de las demandas particulares dentro de cada organización.

4.- LAS ORGANIZACIONES POPULARES COMO ESPACIOS EDUCATIVOS FORMALES.

Tanto desde el interior de las organizaciones populares como desde las instituciones que las impulsan o apoyan se ha visto a la educación como un componente necesario de su desarrollo. Ya sea por el desconocimiento de los saberes construidos por la vía informal o por el reconocimiento de sus limitaciones es común que las organizaciones acudan a ese apoyo externo intencional que denominaremos educación formal. Para Trillas, estaríamos frente a un «grupo de comunicación educativa formal» pues tiene un interés pedagógico explícito, se estructura como actividad específicamente educativa.

Sin desconocer las propuestas provenientes de otras perspectivas, sin lugar a dudas ha sido en la corriente de la educación popular desde donde más se han inspirado las acciones de intervención pedagógica con las organizaciones populares. El estudio mencionado de Bertha Salinas ahonda en los presupuestos y características más comunes de los diversos modelos pedagógicos para la organización.

Dentro del afán de la investigadora de dotar de un marco teórico que se convirtiera en guía interpretativa la información factual obtenida, definió los siguientes niveles de su Modelo o Matriz de Análisis: la concepción de la organización amplia a largo plazo (nivel estratégico); el tipo de organi-

zación de base que se promueve o apoya (nivel de organización de base); la dinámica, los valores y concepciones que son vehiculizados por los modos de trabajar y educar (nivel pedagógico).

En el nivel estratégico se abordan variables para estudiar los conceptos eje y el tipo de proyecto político privilegiado; en el nivel de organización de base, se proponen variables para estudiar el área de intervención privilegiada para abordar la organización. Finalmente, en el nivel pedagógico las variables abordarán la concepción, los contenidos y las formas de trabajo práctica en cada organización. Los tres niveles comportan elementos discursivos y elementos prácticos; sin embargo, en los primeros predominan el nivel estratégico, y en los segundos en el nivel pedagógico.

Los elementos sugeridos por la autora dentro del nivel estratégico de la organización son las concepciones políticas generales, así como la concepción sobre instancias las organizativas populares, el tipo de intervención de apoyo, los objetivos sociales y las corrientes ideológicas presentes. En el nivel organizativo de base se incluyen aspectos sobre la concepción de la lógica de los grupos frente a la naturaleza de la intervención educativa, la democracia interna y las tácticas de acción frente al estado.

En el nivel pedagógico que es el de nuestro interés, la autora ubica 9 elementos:

1. La concepción del proceso educativo, del aspecto y el espacio que se privilegian (las vivencias, la acción, las destrezas, la lucha social, etc)

11. TRILLA, Jaime. *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Anthopos - Universidad Pedagógica Nacional de México. Barcelona. 1993.

2. las capacidades organizativas, referidas a las problemáticas y necesidades de capacitación para mejorar la organización y las capacidades necesarias para lograrlo.

3. Los contenidos privilegiados, ya sea conocimiento, valores o destrezas y habilidades.

4. Los aspectos metodológicos generales: métodos, formato y niveles de educativos.

5. La intención en la formación de identidades sociales.

6. Las técnicas y recursos educativos.

7. Los rituales de acción, la educativa: negociaciones y consultas, participación, disciplina, clima afectivo, lenguaje y liderazgo.

8. El educador, sus características, funciones y poder.

9. Las corrientes pedagógicas presentes o subyacentes.

Con base a la anterior matriz analítica, y al estudio de decenas de experiencias educativas populares, la autora distingue cinco modelos-tipo de concepción acción educativas dentro de las organizaciones populares: 1. Los centrados en la educación política; 2. Los centrados en una educación liberadora; 3. Los centrados en una educación democrática; 4. Los basados en una educación comunitaria; 5. Los centrados en una educación participativa.

A diferencia de la autora, considero que la matriz analítica propuesta, más que para hacer tipologías rígidas, puede servir para caracterizar a profundidad experiencias educativas en organizaciones populares específicas que contribuyen a su evaluación, sistematizada y cualificación.

También el modelo de análisis puede ser útil para analizar en que medida las propuestas educativas formales interactúan con las prácticas educativas informales. Para Diego Palma, los aportes, conocimientos y las formas que incorpora la educación intencionalada deben complementar, sin negar

ni reemplazar, los aprendizajes informales propios de las experiencias organizativas populares. Ello no siempre es así, debido a que existen diversas concepciones o «modelos» de intervención educativa en los grupos, que pueden ir desde los más directivistas hasta los más populistas, de todas formas, las propuestas formales sufren proceso de adecuación en el momento de ser aplicados.

5. HACIA UNA PEDAGOGÍA EN LAS ORGANIZACIONES POPULARES URBANAS.

Las anteriores reflexiones, así como la indagación empírica que las respalda fueron hechas desde una concepción educativa popular. En tal sentido buscamos que se articule de nuevo a las dinámicas prácticas que la originaron. El anterior propósito, debe materializarse tanto en las prácticas educativas formales como en las no formales, a través de propuestas pedagógicas coherentes. Sin embargo, dentro de la tradición práctica y discursiva de la educación popular, el sobredimensionamiento de lo político no ha permitido que la reflexión pedagógica tenga el lugar adecuado; mientras en otros campos educativos, la reflexión pedagógica ha ganado una tradición, en nuestro caso hasta ahora comienza.

Con base en la sistematización de algunas experiencias educativas con organizaciones populares urbanas, se pueden reivindicar los siguientes criterios:

1. La creación de espacios colectivos de planeación, seguimiento y evaluación de las actividades, posibilita la formación de sus miembros; crear pequeños comités, comisiones de trabajo o talleres dentro de la organización permite fortalecer la comunicación interpersonal, la confrontación de saberes y actitudes, el desarrollo de la creatividad y una mayor eficacia.

2. La participación de los actores en el proceso de definición y desarrollo del plan educativo; entendida como la capacidad de tomar decisiones autónomas sobre la orientación del plan educativo, sus contenidos y acciones pedagógicas que se deriven de él.

3. La creación de espacios explícitos para la reflexión, confrontación y construcción de saberes. La construcción colectiva de saberes. Nos referimos a la intención de construir conocimiento desde los saberes previos de los sujetos y los saberes provenientes de otros espacios como el científico y el artístico.

4. La promoción de espacios de comunicación. La valorización de la comunicación como posibilidad de una mejor participación de los actores en el proceso de definición y desarrollo del plan educativo; entendida como la capacidad de tomar decisiones autónomamente sobre la orientación del trabajo y de las acciones educativas.

5. La actitud receptiva a los aportes conceptuales y metodológicos provenientes de otras corrientes educativas y de otras disciplinas sociales como la antropología, la comunicación y la historia. Estamos convencidos, que la construcción de un saber pedagógico desde la educación popular, debe pasar por el diálogo interdisciplinario.

6. La generación de la formación y fortalecimiento de actitudes y relaciones democráticas entre los sujetos vinculados a la práctica educativa. Tanto en la vida cotidiana de la organización como en los programas y eventos educativos formales, debe hacerse explícita la reflexión sobre el tipo de relaciones se están potenciando.

7. La creación de espacios de iniciativa y propuestas prospectivas no sólo de la organización, sino también el contexto local y nacional donde se actúa. Para lograrlo, es necesario contar con buenos análisis de la realidad y bases teóricas mínimas para que la calidad de las propuestas sea mayor, así como el enriquecimiento formativo en su discusión.

TIEMPO Y FORMACION MORAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

AGENDA

Ana María Cerda Taverne*

**EN LOS TRABAJOS DESTINADOS
A DAR CUENTA DE LA GÉNESIS
DE LAS MODERNAS CATEGORÍAS
DE ESPACIO Y TIEMPO
SE HA TENDIDO A IGNORAR
EL PAPEL QUE JUEGAN
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
EN LA FORMACIÓN, REPRODUCCIÓN
Y TRANSFORMACIÓN
DE NUESTRAS CONCEPCIONES
DE TIEMPO Y DE ESPACIO.**

**TAMPOCO SE HAN DESARROLLADO
MUCHOS ESTUDIOS ACERCA
DE LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN
DE LOS SUJETOS
EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES
EN RELACIÓN A LAS FORMAS
EN QUE SE VIVE Y SE ORGANIZA
EL TIEMPO.**

En este artículo, que es parte de una investigación de tipo etnográfica¹ - que se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)- se pretende mostrar, a través de una descripción analítica interpretativa, algunos aspectos de la formación de normas, principios y valores en la interacción profesor alumno en el aula, a través de como se conceptualiza, se vive y se significa el tiempo.

Bien sabemos que el proceso de formación de los alumnos está fuertemente regulado por el tiempo: en los planteamientos curriculares, en la elaboración de planes y programas, en la organización de la vida escolar; en todos estos casos, la planificación está en relación con las metas que deben ser cumplidas en un lapso de tiempo predeterminado.

Hay un tiempo de formación para alcanzar determinados fines, las clases tienen horarios, los cursos tienen tiempos específicos. Hay momentos para negociar los programas con los

1. Este artículo está construido a partir del capítulo III del texto «Normas principios y valores en la interacción maestro alumno» Santiago, Chile, PIIÉ, 2da. Ed. 1995.

* Investigadora del PIIÉ, Santiago, Chile.

alumnos, para evaluar los cursos, para tratar los contenidos. En suma, todo está secuenciado y ordenado en función de plazos pero también de determinadas finalidades sugeridas a través de los planteamientos curriculares. Es decir, estas finalidades se plasman en objetivos, contenidos y actitudes a inculcar en determinado tiempo.

Los objetivos propuestos por la institución son los importantes y los alumnos se deben adherir a ellos, o por lo menos, simular adhesión, porque de lo contrario, corren el riesgo de ser expulsados del sistema. Así, los alumnos tienen metas precisas que cumplir: tomar determinados cursos en cada semestre, aprobarlos, cumplir los reglamentos de la institución.

Estos lineamientos institucionales respecto a la idea de tiempo-finalidad se expresan en la vida cotidiana del aula

a través de: la imposición de ciertos ritmos y regularidades en las actividades que se realizan en la sala de clase; la manera en que la profesora se relaciona con el tiempo y la exigencia de cumplir ciertas metas en determinado plazo lo que implica reforzar la idea de productividad; la espera que se les impone a los alumnos frente a sus intereses y necesidades inmediatas y también el enfrentamiento a la idea de que existen límites de tiempo, son aspectos que se analizarán a continuación. De alguna manera se quiere hacer visible y sugerir cómo el docente, inserto en una determinada institución, en forma consciente y a veces inconscientemente, transmite una determinada formación moral a sus alumnos.

1. Tiempo y disciplina

En las prácticas cotidianas que se viven a diario en los establecimientos educacionales, es posible observar como se va disciplinando a los alumnos a través de las formas en que se les exige vivir el tiempo en el espacio escolar a través de las normas que se imponen.

En las clases observadas los jóvenes deben cumplir ciertas normas explícitas relacionadas con el tiempo: llegar a la hora, hacer trabajos de investigación en equipo en determinados plazos, exponer sus investigaciones en un espacio de tiempo, plantear preguntas, análisis y distinciones en la clase en el momento que la profesora lo estipula, entre otras obligaciones.

Los alumnos están en la sala de clases. Entra la profesora sin saludar y pone su bolso arriba de la mesa. Se da vuelta hacia los alumnos y mira como conversan, escriben, leen. Espera unos segundos y señala en voz alta: «Empezamos». Mira a una alumna que está cerca de ella e, indicándola con el dedo, le dice: «Le toca a Ud.». La alumna le contesta: «Maestra, aún no llegan todos los integrantes del equipo». Ella replica: «Entonces, ¿no van a decir nada?» La alumna mira a la compañera que está a su lado y conversa en voz baja con ella. Ambas se miran y miran a la profesora en silencio. La profesora se les acerca y les pregunta si tienen el trabajo. Ellas a coro contestan: «No lo tenemos».

La profesora se dirige al centro de la sala con paso calmo y en silencio como para abarcar a todo el grupo-curso y darle importancia a lo que va a decir: «Uds. deben de sacar copias a sus trabajos para que no les sucedan cosas como estas». Cuando la profesora estaba terminando de hablar llega un alumno y abre la puerta. Ella se voltea para mirarlo, mira su reloj, vuelve a mirar al alumno y le dice: «No se puede entrar» y dirige su mirada al grupo-curso como diciendo que no hay nada que discutir, que la norma es clara y hay que cumplirla.

No era la primera vez que se observaba esta actitud frente a los atrasos de los alumnos. Pero, en esta ocasión, el alumno no se retira inmediatamente de la sala de clases y dice: «Es super injusto», entre tono de súplica y de enojo. La profesora le replica: «Si fueran las 11:10 minutos, pero son las 11:12 minutos», miran-

do el reloj y en tono de mucha autoridad. El alumno viendo perdida su batalla tira con fuerza su mochila al suelo. Tiene la cara roja. Se agacha. Abre la mochila y saca un libro. Lo abre en una página y se lo pasa a una compañera que está cerca de él, diciéndole: «Ahí está todo subrayado». Recoge la mochila y sale dando un portazo. La profesora lo ha mirado durante estos momentos al igual que sus compañeros, que miraban las reacciones de ambos en absoluto silencio. Al salir el alumno la profesora pregunta: «¿A quién le toca exponer?», como diciendo «aquí no ha pasado nada de extraordinario».²

Toda la furia y desesperación del alumno por no poder entrar a clases o porque le impusieron una norma o por otros motivos, como también, la aparente frustración de las alumnas por no poder presentar su trabajo, son obviadas por la profesora. Estas manifestaciones de la individualidad no se toman en consideración y así, por ejemplo, la profesora logró acallar el berrinche del joven.

La exigencia de la profesora, en cuanto a la manera de vivir el tiempo -en el sentido que hay un tiempo para cada cosa- y en cuanto al cumplimiento de determinadas normas -como es la puntualidad tanto para llegar a clases como para exponer un trabajo- es una forma de inculcar una disciplina. Es decir, se intenta que los alumnos se sometan a ciertas reglas de comportamiento que rigen la vida del aula. Así se busca regular la conducta de los jóvenes enseñándoles a contener sus impulsos, creándoles ciertos hábitos y enseñándoles a autocontrolarse en función de las demandas institucionales.

2. Registro Nº 2.

A través de estas prácticas docentes en las instituciones escolares, se intenta homogeneizar a los alumnos a través del control y regulación del uso del tiempo, como una forma de orientar y dirigir el trabajo. Son los docentes los que tienen el papel rector en la regulación del tiempo.

En el caso de la profesora observada, es ella la que distribuye el tiempo en la sala de clases: se ocupa de que las actividades comiencen; fija la duración de éstas y marca cuando terminan. En contraste con los alumnos cuyos ritmos y necesidades parecen ser ignorados como si todos ellos fueran iguales. Así se aprecia una de las maneras que se homogeneiza a los sujetos obligándoles a vivir ritmos impuestos por otros.

El control de tiempo y ritmos está fuera del alcance del alumno. Las clases comienzan a determinada hora y pueden llegar hasta con 10 minutos de retraso (esta regla la fijó la profesora). Los alumnos que llegan después de los 10 minutos no pueden entrar a la sala de clases salvo que la profesora también se haya atrasado más allá de lo establecido. La clase generalmente comienza con una señal de la profesora quien indica que el equipo expositor puede iniciar su trabajo³ o bien, en caso de que no haya exposición, ella comienza a dar instrucciones o a reforzar algún contenido de materia. Las exposiciones de los equipos de investigación prosiguen con una secuencia de preguntas, exposición y preguntas: así, sucesivamente, cuatro o cinco veces por equipo. Hay algo que se repite y se repite a pesar de la gran interacción entre los alumnos. La profesora es la única que puede romper este orden con intervenciones para explicar el contenido.

Esta forma de trabajar con ritmos y regularidades ordena la vida del aula. Aunque aparentemente el ritmo se puede ver como algo netamente formal, es una manera de ordenamiento que implica que el alumno se someta a ciertas reglas y que se acostumbre a un orden donde no hay que pensar ni optar para realizar determinadas

**EL PROBLEMA DE LA
URGENCIA DEL TIEMPO
POR PARTE DE LA
PROFESORA PARECIERA
SER UNA ACTITUD DE VIDA
QUE SE VE
REFORZADA POR LA
CULTURA INSTITUCIONAL
Y ESTÁ FAVORECIENDO EN
ÚLTIMA INSTANCIA, EL
VALOR DE LOS
RESULTADOS POR SOBRE
LOS PROCESOS.**

actividades. Cada uno sabe lo que le corresponde hacer y eso ayuda a economizar esfuerzos y a ser más eficaz en lo que está realizando. Así, como dice Foucault, se intenta uniformar las prácticas estableciendo ritmos de repetición y fijando las obligaciones a realizar como una forma de economizar tiempo y esfuerzos para realizar las actividades.⁴

A través de estos hechos, se van transmitiendo ciertos valores en relación al tiempo, como son algunos hábitos de puntualidad y el ir aceptando ritmos de tiempo que no son los propios. También se van inculcando hábitos de obediencia, de ocupación del tiempo en función de las demandas de otros, de postergación de deseos que de alguna manera van disciplinando a los sujetos.

2. Urgencia y productividad

La formación de valores en los jóvenes, también pasa por las formas específicas en que determinadas figuras de autoridad enfrentan su trabajo. En este estudio, el problema de la urgencia del tiempo por parte de la profesora pareció ser una actitud de vida que se ve reforzada por la cultura institucional y está favoreciendo en última instancia, el valor de los resultados por sobre los procesos. Es así como, la profesora, tanto en su forma de actuar como en su discurso está marcando el problema del tiempo en

relación a la necesidad de cubrir todo el programa del curso. Ella habla rápido, da la sensación de falta de tiempo, como si sus intervenciones fueran necesarias pero con un tiempo limitado por la estructura de la clase. Pero, a pesar de la urgencia, habla con entusiasmo y pasión: son sus ideas las que quiere transmitir aunque el tiempo le haga falta. Generalmente llega puntual, da más horas de clases que las estipuladas en el programa,⁵ se mueve rápido y mira permanentemente el reloj como si el tiempo cronológico rigiera su vida.

En una entrevista, la profesora cuenta una discusión que tuvo con los alumnos a raíz del problema de inicio de clases, cuando estos estaban enojados porque ella no los dejaba entrar después de los 10 minutos de retraso. En esa ocasión, para demostrar que era importante ocupar todo el tiempo que tenía destinado para el curso de Teoría de la Historia, ella argumentó: «Yo también les he demostrado que el tiempo significa muchísimo. ¿Por qué? Porque si Uds. se dan cuenta nuestro curso es de 50 horas, vean lo que son 50 horas, dos días para estudiar todo el programa. Si tienen conciencia de eso sabrán por qué es importante el tiempo».⁶

3. La forma de trabajo que se utiliza en este curso consiste en que los jóvenes realizan en equipo, trabajos de investigación. Posteriormente cada equipo presenta al curso el trabajo y la profesora promueve que los alumnos formulen preguntas, discutan con argumentos para que se apropien de los contenidos.

4. FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI. p. 158. 1976.

5. De 20 horas observadas, cinco son horas extras que no están contempladas en el programa del curso.

6. Entrevista a la profesora.

A los alumnos les transmite que el tiempo de 50 horas está destinado para un fin específico que es estudiar todo el programa. Estudiar, para la Profesora significa comprender algo, conocerlo, aprehenderlo, lo que implica un tiempo para ello; una dedicación sin distracciones de otro tipo. Pero también pareciera que se está hablando de una locura, de un imposible. ¿Cómo en 50 hrs. se puede estudiar un amplio programa con gran cantidad de contenidos y desarrollar diversas habilidades y actitudes en los alumnos? En su hacer y decir, la profesora expresa su angustia y preocupación por lograr pasar el programa completo, es decir, por cumplir con una propuesta hecha por ella y respaldada por la institución.

El programa está enfocado a lograr una determinada formación en los alumnos y eso es lo que interesa como fin. En una entrevista ella dice que le ve sentido a su trabajo en la medida en que puede influir a algunos alumnos. Su trabajo lo conceptualiza como «una labor social (...) como una semillita, un granito de arena para tratar de hacer algún cambio en la mente de las personas que son tus alumnos».⁷

Es decir, tanto en las pretensiones de la profesora como en los planes y programas de la institución, se proponen lograr ciertos objetivos que se revelan un tanto míticos, si se analizan con detención, ya que en un breve lapso de tiempo se plantean formar a los alumnos de determinada manera.

Construir mitos en relación a ciertos fines o metas a cumplir, vedan otras metas e impiden otras formas de actuar, pensar y sentir para dirigir las fuerzas en una sola perspectiva. Así el docente vive una forma de dominación por parte de las metas que él mismo se ha impuesto o bien que le han impuesto o incluso, más probablemente, que él y la institución han impuesto conjuntamente.

Es así como esta forma de domina-

ción que vive la profesora por lograr determinadas metas se expresa en la siguiente clase. La profesora había faltado la sesión anterior por estar enferma. Al parecer esto la angustia porque se retrasa el desarrollo de lo planificado para el curso. Es por este motivo que para alcanzar a terminar el programa del curso avisa a los estudiantes que se suspenderá el examen de conocimientos que estaba previsto como parte de la evaluación. Además, este examen era una de las demandas que los alumnos habían expresado durante la negociación del programa del curso. La profesora les dice que lo siente mucho pero que las exposiciones hay que apurarlas para alcanzar a terminar ya que hay que dejar de lado las actividades secundarias en función de lo principal.

En esa misma sesión un equipo presenta su trabajo. Después de haber expuesto la primera parte, hubo mucha discusión acerca de la temática presentada: dudas, preguntas, debate. Cuando el equipo siguió exponiendo la segunda parte del trabajo, tenían bien estructurado y con buena información lo que se había estado discutiendo anteriormente. La profesora señala: «En realidad tiene sentido escuchar ya que sus compañeros ahora expusieron lo que Uds. habían planteado como dudas».⁸ Y prosigue explicando cómo tienen que estructurar las exposiciones para no perder el tiempo.

Nuevamente surge la idea de no perder el tiempo y de aprovecharlo. Pero ¿para qué? ¿sólo para que todos los equipos alcancen a exponer? Pareciera que surge un discurso contradictorio frente a la urgencia de cumplir el programa, ya que en las primeras clases el énfasis del discurso estaba centrado en la importancia de que los alumnos discutieran los contenidos y se apropiaran de ellos vinculándolos a sus vivencias y formas propias de comprensión, en este momento eso ya no es importante. La profesora está diciendo que si algunos desarrollan

bien un tema basta con escucharlo. Las ideas de permitir la polémica y apoyar los procesos de apropiación de conocimientos pasan a segundo plano con tal de cumplir la meta propuesta.

De esta manera, la profesora va imponiendo a los alumnos su manera de vivir y de relacionarse con el tiempo. Transmite el valor de la productividad que se expresa en el afán de lograr pasar el programa del curso completo.

En otra ocasión había sucedido un hecho excepcional dentro de la rutina de la clase. Los alumnos se habían negado a entrar al salón por ser la víspera de vacaciones. Después entraron y comenzó un diálogo entre la profesora y los alumnos, donde se discutió y analizó la situación. En un momento la profesora miró su reloj y les preguntó a los alumnos si tenía sentido seguir la discusión ya que llevaban mucho tiempo en ella. «Ojalá que Uds. puedan entender que cuando hablamos podamos tomar una decisión que ayude».⁹

En su discurso transmite la preocupación de ocupar el tiempo en forma eficaz. La discusión vale la pena si se llega a tomar una decisión. Lo curioso es que no había que tomar ninguna decisión en aquel diálogo ya que finalmente habían entrado a clase. La misma profesora le dice a la observadora: «Menos mal que no había nada grave. Yo quería saber qué era esta resistencia de no entrar a clases».¹⁰

7. Entrevista a la profesora.

8. Registro N° 8.

9. Registro N° 3.

10. Registro N° 3.

En ese momento su preocupación principal no era la efectividad de la discusión sino entender si los alumnos estaban poniendo en entredicho su papel y autoridad. Pero, a la vez, pareciera que en el discurso frente a los alumnos tenía que marcar la responsabilidad frente al aprovechamiento del tiempo. Entonces, al hablar del tiempo, ella ocultaba (en forma consciente o inconsciente) el verdadero motivo que tenía en el diálogo: el saber si se había puesto en duda su papel.

Como se ha podido observar, la idea del uso eficaz del tiempo en torno a metas a cumplir está bastante interiorizada en la profesora. Incluso, por la fuerza que tiene esta idea en ella, ha llegado a contradecirse con otros planteamientos como es el hecho que le interesa que los alumnos discutan los temas para apropiarse de los contenidos y desarrollar el espíritu crítico.

Esta contradicción se podría explicar por el peso del hábito¹¹ en el entendido que estos esquemas de percepción, acción, apreciación y pensamiento, los sujetos los hacen suyos como parte de la reproducción del sistema dominante. Pareciera que la idea de tiempo, productividad y eficacia como parte de la lógica racional y burocrática¹² ha sido interiorizada por la profesora. Pero también el hábito es un concepto que permite entender cómo la reproducción social no es mecánica y cómo estos esquemas de organización, estas tendencias e inclinaciones tienden a reproducir una lógica pero someténdola a transformaciones.¹³ Así por ejemplo, en esta última situación relatada por la profesora, se puede apreciar cómo en el momento en que ella sintió que su autoridad estaba en cuestión, la lógica de la eficacia y productividad la mencionó sólo en el discurso oral. Pero de hecho, ella no estaba siendo productiva y promovió la discusión para entender lo que sucedía en la relación con sus alumnos. O sea, en los hechos y situacio-

**LA ESCUELA COMO
INSTITUCIÓN DE
FORMACIÓN DE LOS
JÓVENES TIENDE A LA
HOMOGENEIZACIÓN DE
LOS SUJETOS A TRAVÉS DE
LA DEFINICIÓN DE LOS
CONTENIDOS A ENSEÑAR,
DE LAS FORMAS DE
TRABAJO A UTILIZAR Y
DEL CONTROL DEL TIEMPO,
ENTRE LAS MÚLTIPLES
MANERAS EN QUE SE
IMPONE UNA
ARBITRARIEDAD
CULTURAL**

nes cotidianas la reproducción no se da mecánicamente y se van creando nuevas formas de relacionarse frente a los patrones establecidos por diferentes vivencias, experiencias e ideas.

3. La espera

Como hemos visto hasta aquí, de alguna manera la escuela como institución de formación de los jóvenes tiende a la homogeneización de los sujetos a través de la definición de los contenidos a enseñar, de las formas de trabajo a utilizar y del control del tiempo, entre las múltiples maneras en que se impone una arbitrariedad cultural.¹⁴

Otra de las formas específicas que utiliza la escuela para lograr la homogeneización de los alumnos es la espera; los alumnos del CCH deben esperar al profesor cuando se atrasa, deben estar en silencio mientras sus compañeros exponen, deben controlar sus deseos en función de las decisiones del docente o de un colectivo. «Espérate» dice la profesora a un joven que ha interrumpido dos veces para hacerle una pregunta acerca de lo que está explicando. «Ese tema lo veremos más adelante cuando tratemos el concepto de historia en la época medieval». «Anota ese tema

que te interesa porque ahora no tenemos tiempo de verlo». Y los alumnos deben controlar sus deseos, inquietudes, ganas de actuar con la esperanza de que en el futuro la promesa se cumplirá.

En la espera se pone en suspenso el deseo personal y el sujeto se pliega al deseo del otro; en este caso el del docente. Esta es la figura de autoridad y además el que garantiza el cumplimiento de la promesa futura. Es el que califica, da la certificación del conocimiento ya que es el portador de la ley institucional. Este hecho de ser autoridad es importante para que el docente pueda mantener su posición y así exigir la espera en los alumnos.

La espera es más característica como imposición a los alumnos pero no tanto de los profesores. En las clases observadas un joven está explicando una idea que había expuesto y que sus compañeros no habían comprendido. Se extiende ampliamente en su explicación como gozando de poder expresarse y comunicar sus ideas. La profesora lo interrumpe y dirigiéndose al grupo les consulta si ya entendieron las ideas. Los alumnos contestan que sí, pero el joven está interesado en desarrollar su tema y sigue hablando.

11. Ver BOURDIEU, Pierre. «Habitus, ethos, hexis...» En: GIMENEZ, Gilbert. *Teoría y análisis de la cultura*. Comercio: SEPU de G. 1987 y BOURDIEU, Pierre. y PASSERON, Jean Claude. *Ibid.* p.76-80.

12. WEBER, Max. *¿Qué es la burocracia?* Buenos Aires: Ed. Pleyade. 1977.

13. TENTE, Emilio. La interacción maestro-alumno: discusión sociológica. *Revista Mexicana de Sociología*. México. p.161-173. 1988.

14. BOURDIEU, Pierre. y PASSERON, Jean Claude. *Op.cit.*

Esta, lo **vuelve** a interrumpir y en tono enérgico **le dice**: «Basta», haciendo un corte **imaginario** en el aire con su mano **derecha**; el alumno **calla** y **hace** una mueca de **descontento**. La profesora **no tiene por qué** esperar a escuchar la **exposición completa** de los alumnos. Es **ella la que** marca los ritmos y los tiempos.

A través de la **exigencia** que se le impone a los alumnos de **esperar** se va fomentando la **paciencia** en ellos.¹⁵ La **paciencia más entendida** como una actitud moral en los sujetos que como una estrategia de adaptación. Paciente es lo que una persona debe llegar a ser, en el sentido de saber refrenar y controlar sus **impulsos** inmediatos para lograr un determinado fin a futuro. La actitud de control sobre los deseos implica, por momentos, reprimir los sentimientos pero también, en otros instantes, implica saber ponerse en contacto con ellos en el momento adecuado para actuar de acuerdo a las circunstancias. La profesora a veces les pide que den opiniones personales, que expresen sus ideas, que escuchen, que piensen, que se callen, o sea, que aprendan a actuar en función del deseo de otro. Este deseo ajeno se justifica por una finalidad y generalmente se plantea en términos sociales. «Esto es por el bien de ustedes y de los demás». «Si conocen la realidad podrán aportar a la transformación de la sociedad». Se trata de una verdadera enajenación por la cual el sujeto en verdad aprende a ser otro.

Es sobre la base de esta dependencia colectiva de los alumnos hacia el docente, respaldada por la posesión del saber y el poder, que se van controlando los impulsos de los alumnos. Los docentes monopolizan la satisfacción de intereses y deseos en los jóvenes, imponiéndoles actividades altamente reglamentadas y ritualizadas. Gracias a este proceso se puede homogeneizar a los sujetos, acostumbrándolos a responder a las demandas de los demás.

LA INSTITUCIÓN ES EL MARCO DE LAS RELACIONES SIMBÓLICAS QUE LE PERMITE AL DOCENTE, COMO INDIVIDUO SINGULAR, INSCRIBIRSE EN UN SISTEMA DE RELACIONES DONDE ENCUENTRA LA LEGITIMIDAD DE SU FUNCIÓN PERO, QUE A LA VEZ, LE OBLIGA A CONFRONTAR SUS DESEOS PERSONALES, SU VIDA Y SUS NECESIDADES CON SU FUNCIÓN COMO DOCENTE.

Por otra parte, si se mira superficialmente la idea de paciencia, se puede encontrar que está en contradicción con la idea de ocupar el tiempo productivamente. La espera sería contraria a la urgencia: es el no hacer que se mantiene en virtud de la promesa de lograr el fin deseado mientras que la urgencia es el hacer que se anticipa a los plazos normales necesarios a la realización del fin. El fin puede ser variado: titularse, ser querido, tener amigos pero no es necesariamente productividad. Por su parte, la productividad puede ser entendida como la acción eficaz cuya meta es la realización de un fin que generalmente es impuesto por otros. Como se analizó anteriormente, los fines de la profesora son bastante específicos, por ejemplo, que expongan todos los equipos, que intervengan los alumnos con sus preguntas.

Al usar el tiempo productivamente o al diferir la satisfacción de los deseos hay una exigencia dirigida al sujeto de subordinarse a las demandas de los otros. Se le exige que reprima sus deseos y que se atenga a un fin instituido por la racionalidad pedagógica vigente. Es de esta manera como se va enajenando a los sujetos.

4. La irreversibilidad del tiempo

La irreversibilidad¹⁶ de los hechos y acontecimientos no es problema del tiempo físico sino, para el caso, se finca en nuestra conciencia temporal cotidiana. Diariamente, la conciencia del tiempo nos dice que hay un límite en los hechos y en nuestras acciones. La conciencia de contar con un tiempo limitado es un fondo sobre el cual los hechos y las acciones se llenan de sentido. Esa conciencia de los límites nos hace valorar las situaciones y darles su justa dimensión, ubicándolas no como fragmentos de una existencia dispersa sino como partes de la totalidad de la vida. Por eso, aunque cotidianamente no se hable directamente de esta idea de límites, está presente en nuestras vidas, siendo el límite absoluto, la muerte.

En el proceso de formación de los alumnos está implícita y explícitamente presente el tema del tiempo. Hay horarios que cumplir, las actividades escolares están secuenciadas en relación a etapas, hay momentos para hacer determinadas actividades y no hacerlo en el momento debido implica una pérdida. El que se atrasa más de 10 minutos no puede entrar a la sala y pierde la clase; el que no entrega su trabajo en el plazo estipulado pierde la posibilidad de ser evaluado. Así se va mostrando que hay un tiempo para cada cosa y que

15. JACKSON, Phillips. Op.cit. p.32.

16. AGNES, Heller plantea que «El concepto filosófico de tiempo se reduce a la irreversibilidad de los acontecimientos y de los hechos. La irreversibilidad en cuanto a concepto no aparece en el pensamiento cotidiano, pero el hecho de la irreversibilidad es parte orgánica de nuestra conciencia temporal cotidiana.» En: HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. Ed. Península. p.386. 1977.

éste es limitado, incluso la pérdida de tiempo puede llegar a ser irrecuperable en determinado momento. Así los alumnos van aprendiendo a darle determinados sentidos y valores a sus acciones al ir incorporando la conciencia temporal.

La irreversibilidad del tiempo también la viven los docentes en la institución. Hay un tiempo para impartir los cursos donde se deben lograr determinadas metas, como también, existen condiciones institucionales que marcan una cierta organización y distribución del tiempo por ejemplo, la duración y periodicidad de las clases que exigen ciertas obligaciones a los docentes. El asumir estas disposiciones institucionales fija obligaciones, pero también, marcan un punto de comparación de manejo ideal del uso del tiempo, ligado al cumplimiento de metas, respecto del cual no se puede sino ser imperfecto.

La institución es el marco de las relaciones simbólicas que le permite al docente, como individuo singular, inscribirse en un sistema de relaciones donde encuentra la legitimidad de su función pero, que a la vez, le obliga a confrontar sus deseos personales, su vida y sus necesidades con su función como docente. La posible no conformidad entre la función legitimada por la institución y la individualidad es lo que configura el estilo personal de cada profesor¹⁷. Este tema puede ser abordado en el ámbito del tiempo, como un enfrentamiento entre el tiempo racionalizado y el tiempo afectivo.

Entonces, la irrecuperabilidad del tiempo, vista como la necesidad que tiene la profesora para pasar el programa del curso en un plazo determinado, la hace vivir un conflicto entre el tiempo institucional y la forma específica en que la profesora observada vive esta situación. Es el último día de clases, una sesión extraordinaria que ella había pedido a los alumnos para que se expusieran los trabajos que faltaban y para hacer la evaluación

final. El equipo al que correspondía exponer comienza a pegar los papelógrafos en el pizarrón. La profesora se acerca al grupo expositor y les dice que comiencen. Lo dice en voz baja. Luego alza la voz y, en tono solemne, se dirige al grupo: «Hoy es el último día que estamos juntos», con ello quiere marcar la idea de separación y de término de la relación con sus alumnos. Se queda callada un momento, como si quisiera hacer sentir la pérdida. Está en medio de la sala, retrocede algunos pasos, toma una silla que está al centro y la pone al lado de la mesa, como dándose tiempo para seguir hablando. El grupo está en silencio. «Decía que es el último esfuerzo. Si quieren que evalúe el día de hoy es un supremo esfuerzo». Explica que van a exponer su trabajo tres equipos y que después se hará la evaluación personal. En toda esta situación se ve como la profesora hace suya la lógica racional del sistema que la obliga a cumplir metas y objetivos. Se apropia a tal punto de esa lógica que incluso hace la advertencia de que si no alcanzan a presentar las exposiciones no hará la evaluación final en ese momento, lo cual implicaría citar a los alumnos a una nueva sesión.¹⁸

En este evento se pueden apreciar dos lógicas en relación al tiempo. Una es la lógica racional de la institución ligada a la idea de tiempo como un plazo fijado para la consecución de metas bien definidas. La otra es una lógica afectiva y personal donde las metas son menos palpables y los procesos no tienen tiempos particularmente definidos. La profesora comienza por expresar sus sentimientos en relación a la separación con los alumnos pero, en un momento dado, apela a la lógica institucional para reafirmar la finalidad propuesta, como si quisiera usar su autoridad para tapar su angustia. Con ello intenta decir que, a pesar de los sentimientos, la meta de que todos los equipos expongan se cumplirá.

Durante toda esta larguísima sesión que duró tres horas hubo mucho ruido por parte de los alumnos, conversaban entre ellos, le decían a los expositores que se apuraran, salían y entraban del salón, como una forma de vencer el insoportable tedio. En general, no hubo aportaciones o preguntas que era lo usual en estas clases, aunque la profesora los interpelaba a hacerlo. Se estaba ahí para cumplir con la exigencia de permanecer en la sala, ya que la ausencia en esa sesión podía implicar la posibilidad de bajar la calificación.

¿Cómo se explica esta necesidad de exigir a todo el curso escuchar y participar en las tres exposiciones que faltaban, cuando muchas veces en una sesión de clases ni siquiera alcanzaba a exponer un equipo? ¿Por qué la profesora que vive la relación con sus alumnos casi como un acto amoroso¹⁹ termina marcando explícitamente sólo el deber ser? ¿Cómo explicar que termine provocando en ellos tedio y aburrimiento? Al parecer el término del curso provoca angustia en la profesora. Se cumplió el tiempo estipulado para lograr la formación de los alumnos, para plantar como ella decía las «semillitas» del cambio social. Lo que no se hizo ya no se puede realizar y esto es difícil de enfrentar. Ella ha trabajado con esfuerzo y dedicación para alcanzar a cumplir la meta institucional. También le ha dado tiempo y dedicación a la

17. REMEDI, Eduardo. Discurso, contenido y saber en el quehacer docente. *DIE-CINVESTAV*. México. 1990.

18. Registro N° 11.

19. En una entrevista habla de la relación de compromiso y amor con los alumnos.

relación con los alumnos para formarlos en actitudes y valores en relación al trabajo. Quizás, para no enfrentar este fin de curso -en general, todo fin de algo que produce agrado provoca angustia-intenta vivir intensamente lo cíclico (en el sentido de repetir el ciclo de exposición, preguntas, respuestas con varios grupos de alumnos) y lo cotidiano, cayendo en la repetición y la monotonía, como una forma de intentar vencer la irreversibilidad del tiempo y no enfrentarse a la pérdida y al dolor.

También en este caso la profesora está enseñando ciertas conductas morales a los jóvenes. A pesar de la apatía, el tedio, el sin sentido, ella exige cumplir con la meta de terminar con lo que se había propuesto. Se puede afirmar que, en este caso, la moral sirve de máscara con la que encubre la manera conflictiva en que vive su conflicto con la institución, en tanto, ella a su vez debe cumplir lo estipulado programáticamente por la institución. Nuevamente se puede apreciar cómo la enseñanza moral pasa por conflictos personales, muchas veces conscientes y otras veces inconscientes.

En resumen, vemos cómo a través de la manera en que la profesora vive su relación con el tiempo en el mundo simbólico de la institución, impone a los alumnos ciertos ritmos y regularidades; enfatiza la idea de productividad y les manifiesta su obsesión por el tiempo y la urgencia con que vive su trabajo; exige esperar en función de una promesa futura y les hace enfrentarse a la idea de irrecuperabilidad del tiempo. Es así como se enseña a los alumnos a posponer sus deseos personales y, por otra parte, a cumplir con ciertas finalidades sociales que es una de las funciones fundamentales de la formación moral que plantean los sistemas escolares para regular la conducta de los sujetos y para lograr la conservación de la sociedad.

Importa plantear que este trabajo abre la necesidad de seguir investi-

gando el problema del tiempo en la escuela. La organización del tiempo no sólo influye en todos los niveles de funcionamiento de la institución sino también en las formas de constitución del sujeto educativo. A través de una disciplina establecida para cumplir ciertos fines en un cierto período y del trabajo con ritmos y regularidades que ordenan la vida del aula se van transmitiendo normas, principios y valores. Así mismo, el hecho de enfrentarse a los alumnos a ciertos límites en relación al tiempo y de hacerlos esperar y posponer sus deseos en función de una promesa futura apoya la formación de un tipo de sujeto moral.

Es interesante poder seguir profundizando en estos medios formativos que han sido menos reflexionados por el currículum y los docentes, que temas como, los de la participación en clase o de la relación maestro-alumno, entre otros. Dentro de este proyecto de profundización en el tema de la temporalidad existen problemas de conceptualización que aparecieron en el transcurso de este trabajo. De alguna manera, algunos autores de la corriente interaccionista a través de autores como Suzanne Mollo, Sara Delamont, Michael Stubbs, ven al tiempo como historias de significados compartidos: hacen del tiempo un factor garante de la transmisión de los mensajes, punto de concreción de la función metacomunicativa. Pero en este trabajo se acentuó la idea del tiempo como escansión, o sea como momento de comprensión donde se precipitaban los significados. Es decir, cuando la profesora interrumpía, alargaba y marcaba ritmos, permitía ubicar momentos en la interacción donde se concentraba la interpretación. Esos momentos se volvían altamente significativos ya que se aglomeraban multiplicidad de sentidos que había que llegar a elucidar a través del análisis. Por lo tanto el manejo del tiempo por parte de la profesora era un elemento perturbador que introducía y generaba conflic-

tos comunicativos, a partir de los cuales se daba la imposición de una norma y la obtención de un consenso en los alumnos.

El manejo del tiempo se volvía y se vuelve entonces en un detonador del proceso educativo. El uso del tiempo no ha sido pensado como un mecanismo de formación en sí, pero en este trabajo se vislumbra su importancia para la formación de los sujetos.

DISEÑO PARA INVESTIGAR EL APRENDIZAJE DE LAS PERSONAS ADULTAS.

AGENDA

Germán Mariño S.*

EL CEAAL (CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS PARA AMÉRICA LATINA) CONVOCÓ A UNA REUNIÓN EN DICIEMBRE DE 1994, CON EL FIN DE PROFUNDIZAR LAS REFLEXIONES QUE HA VENIDO ADELANTANDO SOBRE PEDAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN DE POPULAR. ALLÍ PRESENTÉ UN DOCUMENTO DENOMINADO «DEL CONSTRUCTIVISMO AL DIÁLOGO DE SABERES», DONDE BÁSICAMENTE PLANTEO UNA PROPUESTA METODOLÓGICA QUE RETOMA LOS PRINCIPALES POSTULADOS DE LA CORRIENTE CONSTRUCTIVISTA PERO, A MI MANERA DE VER, LOS CUALIFICA CON DIVERSOS APORTES PROVENIENTES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS¹.

UNOS MESES DESPUÉS FUI INVITADO POR EL MISMO CEAAL A UNA REUNIÓN EN SANTIAGO DE CHILE, QUE TENÍA UN OBJETIVO SIMILAR, ORGANIZADA POR EL CIDE, EL PIIE Y LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LOVAINA. EN LOS DOS EVENTOS ANTERIORES TUVE LA OPORTUNIDAD DE CONFRONTAR MIS OPINIONES Y DE ENRIQUECERME ENORMEMENTE CON LAS PONENCIAS DE LOS OTROS PARTICIPANTES.

MIS REACCIONES (ESCRITAS) A ALGUNOS DE LOS ASPECTOS PRESENTADOS EN EL PRIMER EVENTO MENCIONADO, LAS PLANTEÉ EN UNA PONENCIA² DONDE HAGO OBSERVACIONES PARTICULARES A ROSA MARÍA ALFARO, QUIEN TRABAJÓ EL TÓPICO PEDAGOGÍA Y COMUNICACIÓN.

ESTE ARTÍCULO SE PROPONE REACCIONAR SOBRE EL SEGUNDO EVENTO (INTRODUCIENDO ADEMÁS, NUEVOS ELEMENTOS), SIEMPRE DENTRO DEL MARCO DE LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA. ES, ENTONCES, UN PRETEXTO PARA CONTINUAR LA DISCUSIÓN SOBRE EL TEMA DE LA REUNIÓN DE DICIEMBRE DE 1994, TAN IMPORTANTE COMO INSUFICIENTEMENTE EXPLORADO.

Los trabajos a analizar.

Del seminario de Santiago de Chile he retomado dos ponencias que para el trabajo que nos anima me resultan muy atractivas. La primera se denomina «Asimetría de las interacciones sociales y aprendizaje (en la formación de adultos)» y es de Etienne Bourgeois, profesor de la Universidad Católica de Lovaina; la segunda, es una sinopsis de la tesis doctoral de Pablo Venegas, presentada a la misma Universidad (en el año 1994) y que lleva por título «Conflictos socio-cognitivos y cambio de representaciones en formación de adultos: el rol de la argumentación».

El tercer trabajo, aunque no fue presentado como una ponencia en dicho evento (sólo se menciona tangencialmente), es una investigación que adelanto actualmente y que resulta un desafío muy agradable el poder analizarla a la luz de las dos ponencias mencionadas³.

1. Dicha ponencia fue publicada en Febrero del 95 por la Revista *APORTES de Dimensión Educativa*, en el número 41 que tiene por título: *Constructivismo y Didáctica*.

2. Los impresos en medio de los medios. V Feria Internacional del Libro de Bogotá, Mayo 3 de 1995. Sin publicar.

* Nota 3 en pág. siguiente

* Investigador de Dimensión Educativa. Bogotá, Colombia.

LA INVESTIGACION EN EL LABORATORIO.

La asimetría.

La asimetría, o sea, la desigualdad en las relaciones sociales entre formador y educando, es un factor relevante para el aprendizaje.

Como plantea Bourgeois:

Antes que nada, la relación aprendiz-formador es por esencia asimétrica: el formador tiene un status superior... sobre todo por su posición institucional, que le otorga el control de gran parte del proceso de formación y en particular el de la evaluación o certificación.

Esta asimetría puede conducir a efectos «perversos» que traen como consecuencia la no existencia de aprendizaje, el cual implica un conflicto sociocognitivo previo.

El primer efecto «perverso» es el de la complacencia (Regulación Relacional), es decir, la aceptación (verbal) del punto de vista de la persona con mayor status.

...una regulación es relacional, cuando uno de los participantes busca restablecer el estado de la relación a una situación anterior al conflicto generado por la interacción, sin que corresponda a un real trabajo cognitivo;...es un cambio a nivel público, para mantener la relación social, sin modificar para nada la concepción existente... (De Paolis y Mugny, 1985:95. Citado por E. Bourgeois).

El segundo efecto es la ignorancia cordial, la cual conduce simplemente a la yuxtaposición de dos opiniones sin que entre ellas medie ninguna reorganización cognitiva.

El diseño experimental.

Dentro del marco anterior, E. Bourgeois reseña un experimento de laboratorio realizado con niños, que tiene por objeto «estudiar» la posibilidad de disminuir la asimetría y por ende propiciar una mayor posibilidad de aprendizaje.

El experimento consiste en la introducción de un tercero en discordia (con un status análogo al del experimentador), el cual plantea (frente a un problema presentado al niño, por ejemplo sobre conservación de longitud), una respuesta diferente a la del experimentador.

Esquemáticamente el experimento es como sigue:

-Planteamiento del Problema al Niño (N)

- Respuesta del Niño(N), la cual es incorrecta por su estadio de desarrollo.

- Respuesta del Experimentador(E), la cual deliberadamente es incorrecta.

- Respuesta de un Tercero(T), también incorrecta pero diferente a la del Niño(N) y a la del Experimentador(E).

Tal procedimiento hace que el niño no pueda utilizar la estrategia de complacencia porque las respuestas de los adultos son diferentes, propiciando la elaboración una respuesta propia (sosteniéndose en la inicial o creando una nueva).

El experimento puede introducir una modificación que consiste en que el Experimentador no le suministre al niño una respuesta al problema sino tan sólo plantee cuestionamientos (respuestas no explícitas).

Los resultados experimentales muestran que el efecto de complacencia se puede disminuir utilizando estrategias como las señaladas.

E. Bourgeois anota que la asimetría también se encuentra en función de la imagen que el sujeto tenga de sí mismo (representación de la relación social) y de cercanía y familiaridad del problema presentado (significación social de la tarea).

Recomendaciones para los formadores de adultos.

Del análisis de los experimentos con niños, E. Bourgeois, extrae una serie de sugerencias para el formador, en este caso de adultos.

Plantea cómo la complacencia y la ignorancia cordial(producida por la

asimetría) pueden reducirse si el formador:

a) hace entrar en escena un Tercero en discordia, lo que puede operacionalizarse a través de un panel, por ejemplo, o ante la imposibilidad de tener otras personas presentes, traerlas simbólicamente leyendo sus tesis o simplemente mencionando los argumentos que sustentan diversas opiniones.

b) en lugar de plantear su respuesta precipitadamente lo realiza de una manera no explícita, a través de sucesivos cuestionamientos a las respuestas de los estudiantes.

LA INVESTIGACION EN LA SITUACION NATURAL.

La argumentación.

La investigación de Pablo Venegas trabaja sobre el papel de la argumentación como propiciador de conflictos socio cognitivos, que pueden dar pie a nuevos aprendizajes.

...una de las hipótesis que ha orientado nuestro trabajo, es que los conflictos socio cognitivos son más susceptibles de suscitar cambios representacionales en los interlocutores... en la medida que exista una mayor intensidad de la argumentación...

La manera de identificar la argumentación (y la intensidad de la misma), es a través del análisis de las proporciones dentro del marco del Análisis del Discurso, fundamentada básicamente en los trabajos de A.J.

3. El trabajo de Etienne Bourgeois posee muchos puntos de contacto(algunos similares otros dispares) con el documento mío (del Constructivismo al Diálogo Cultural), sobre todo cuando se refiere a las recomendaciones didácticas prácticas. Sin embargo, he querido explorar un nuevo ángulo temático (los diseños de investigación) más que retomar el tópico de la didáctica, pues considero que sobre los diseños de investigación en el área del aprendizaje, no se ha escrito(en el contexto de la Educación de Adultos en América Latina) prácticamente nada.

Greimas, adaptados al campo de la evaluación de modelos culturales por sociólogos de la Universidad Católica de Lovaina desde los años 70.

El diseño de la investigación.

La investigación tiene como referencia metodológica el Estudio de Caso (de Bruyne) y el Enfoque Clínico.

Se caracteriza por:

a) Ser realizada con adultos (y no con niños, como son la mayoría de los trabajos existentes sobre el tema).

b) No se estudia en el laboratorio sino en la vida real, frente a la que no se ejerce ninguna manipulación o control.

c) No se centra sobre los cambios a nivel de las estructuras operatorias del sujeto, es decir sobre los cambios internos derivados de los conflictos internos, sino en el cambio de las representaciones generado por las interacciones sujeto medio social⁴.

El trabajo se realizó:

...en el contexto de un curso de salud comunitario destinado a profesionales y técnicos ligados a la salud y pertenecientes a diversos consultorios de una de las comunas más pobres de Santiago...

La investigación en sí misma sigue los siguientes pasos:

1.- ANTES de iniciarse el curso se le presentó a los sujetos involucrados una «situación estímulo» (una situación hipotética que podría presentarse en el sector) frente a la cual estos construyeron una respuesta. «A través de ella se trataba de pesquisar las representaciones de la relación entre consultorio y organizaciones populares».

2.- En seguida, a través de observaciones de las sesiones, se identificaron los conflictos socio cognitivos y su intensidad (caracterizada principalmente por el grado de confrontación verbal).

3.- DESPUES se aplica nuevamente la «situación estímulo» y se analiza hasta donde existe una relación entre

la densidad de las confrontaciones verbales vividas dentro del curso y las nuevas respuestas.

Los resultados.

La investigación muestra que los «cambios operados en las representaciones de los sujetos se encuentran particularmente relacionados con conflictos socio cognitivos caracterizados por una argumentación intensa».

Se podría decir que «el hecho de argumentar para sostener una posición, permite a los participantes de la interacción disponer o considerar más elementos susceptibles de provocar, una descentración de su propia visión y una reestructuración cognitiva».

LA INVESTIGACION EX POST FACTO.

El objetivo.

El tercer diseño de investigación está representado por una investigación que actualmente (primer semestre del '95) adelanto conjuntamente con un equipo del centro de Acción Micromepresarial⁵; el tema en cuestión es «¿Cómo aprenden los microempresarios?» y tiene como objetivo recabar elementos para rediseñar las propuestas de capacitación a los microempresarios de la red de Acción Internacional.

La población de microempresarios se puede clasificar según dos grandes variables: el desarrollo económico y la clase de actividad. Respecto a la primera, existen a su vez tres subgrupos: los microempresarios de nivel de Subsistencia, los de Acumulación Simple y los de Acumulación Ampliada. En relación al tipo de actividad, estos se ubican en los niveles de Servicio, Comercio y Producción.

El diseño de investigación

La investigación tiene como referente básico el hecho que los adultos aprenden como resultado de conflictos (socio cognitivos) generados entre sus saberes previos y las nuevas informaciones, en este caso la proporcionada en los cursos de capacitación, tanto por los capacitadores como por los mismos compañeros (pares).

El conflicto de saberes se resuelve por tres vías: la primera, como una negociación entre los mismos, creándose híbridos (combinaciones) con frecuencia poco ortodoxas; en otras ocasiones (nos atrevemos a hipotetizar que son las menos), el conflicto se resuelve como cambio total del punto de vista del educando (sustituyéndolo por el del educador), o como completo rechazo a lo nuevo.

Para indagar sobre las características específicas de los resultados de dichos conflictos, realizamos el siguiente diseño:

1.- Se identifican y sistematizan los saberes previos de los microempresarios.

Inicialmente se pensaba hacerlo a través de observación participante y entrevistas a los microempresarios mismos; debido a la complejidad de la tarea (los microempresarios disponen de poco tiempo; sería necesario

4. Pablo Venegas hace en su ponencia una apretada pero significativa aclaración de las rupturas que el enfoque socio cognitivo posee con la epistemología Piagetiana clásica. Precisamente una de las principales diferencias radica en que para Piaget la relación social, que obviamente existe, es tan sólo considerada como un catalizador (acelerador) de los procesos de cambio que se dan exclusivamente al interior del sujeto.

5. El equipo central está compuesto por Eliana Restrepo (Coordinadora), Juan Alberto Almonacid (Residente para Colombia) y Carlos Molina (Auxiliar de Investigación), y se realiza simultáneamente en Colombia, Nicaragua y Argentina.

entrenar un grupo numeroso de auxiliares de investigación en enfoque etnográfico...), se decidió realizar entrevistas a capacitadores con muchos años de experiencia y especializados en las cuatro áreas que estructuraban la mayor parte de los cursos (mercadeo, contabilidad, administración y costos).

Dicho de otra manera, se identifican las preconcepciones con las que los microempresarios llegan a los cursos de capacitación (qué se sabe ANTES de que participen en el curso).

No sobra decir que las visiones de los capacitadores, no sólo son complementadas entre sí sino simultáneamente confrontadas, gestándose entonces, una mayor credibilidad.

2.- Posteriormente, en esta ocasión directamente con los microempresarios y constatándolo en terreno, se recogen las maneras como trabajan en la práctica las cuatro áreas mencionadas.

Al respecto hay que aclarar que los saberes en uso, posterior a la capacitación, se recolectan de microempresarios que han tomado el curso con una distancia que oscila entre 6 meses y 1 año.

Con tal medida se desea evitar la distorsión que se presenta en microempresarios que están terminando o han terminado muy recientemente el curso, pues es de esperarse que éstos, por complacer al formador o simplemente por la motivación generada en la capacitación, apliquen procedimientos que después de un tiempo dejen de usar.

También es importante señalar que los saberes en uso posterior a la capacitación, no son recogidos de los mismos sujetos en los que se ha indagado el saber previo. En primer lugar, por que el saber identificado por los capacitadores no corresponde a ningún microempresario en particular, sino es la conjunción de una serie de saberes presente en la mayoría de los microempresarios; y en segundo lugar, porque la investiga-

ción no dispone de recursos para hacer un seguimiento longitudinal. Toda la investigación está programada para 10 meses, lo que no permite pretender hacer observaciones, por ejemplo un año después, a un grupo que ha tomado un curso que puede durar 2 o 3 meses.

De todos modos, la población de microempresarios indagada, es homologable a aquella de la cual se han recabado los saberes previos: son microempresarios que han tomado cursos de capacitación en un período (histórico) relativamente breve para los tiempos de una institución.

La recolección de los saberes en uso (posterior a la capacitación), va acompañada sobre las razones (causas) por las cuales se acoge, se rechaza, o se utiliza parcialmente la información recibida.

3.- Finalmente, se entran a comparar los saberes previos con los saberes en uso (posterior a la capacitación, confrontando y ampliando las razones aducidas por los microempresarios.

Los resultados esperados.

Tal como se mencionó anteriormente, con los datos obtenidos se espera poseer elementos para adelantar la reformulación de la capacitación (desde el rediseño curricular hasta la elaboración de materiales); desde ya es posible esperar que los saberes en uso después de la capacitación sólo hayan recogido de ésta, aquellos planteamientos que le resulten al microempresario pertinentes y funcionales (según grado de desarrollo económico, por ejemplo); es decir, que se usen únicamente cuando son útiles. Se puede inclusive hipotetizar que muchos conocimientos impartidos en los cursos, llegan a ser asimilados pero precisamente por su no pertinencia, quedan como un simple «adorno».

Otras de las variables que influyen en la apropiación de la información presentada durante la capacitación

son aquellas que tienen que ver con el formador, tales como la relación pedagógica establecida y los «estilos de enseñanza».

Para el caso que nos ocupa, se ha supuesto que el comportamiento de los formadores es relativamente homogéneo, disminuyendo, por ende, el eventual efecto sobre los aprendizajes finales.

Es relativamente homogéneo desde el plano epistemológico, ya que el objetivo último es el de «transmitir» un contenido juzgado de antemano como superior y que se expresa básicamente en el currículo⁶. Los saberes previos no son tenidos en cuenta en la perspectiva de una negociación con el saber de la institución, sino considerados como anécdotas del curso o como saberes a ser sustituidos por otros más cualificados que son poseídos por el formador.

También es viable hipotetizar una relativa homogeneidad en términos de la relación pedagógica y de los estilos de enseñanza, de manera análoga a como es válido pensar que esta existe en la gran mayoría de los maestros de la escuela pública primaria (que tiene más de 10 años de experiencia) de una ciudad capital como Bogotá.

Los formadores de microempresarios poseen un perfil donde no caben, por ejemplo, educadores déspotas y altivos (como con frecuencia se pueden encontrar en las Universidades en el área de matemáticas, por ejemplo, pues en muchas de ellas estas características no son negativas sino que por el contrario, llegan a dar un cierto grado de status).

6. También se plasman en los libros que en muchas instituciones son dados a los microempresarios que se capacitan.

También el perfil del formador de microempresarios muestra que muchos de éstos tienen una relación pedagógica mediada por el conocimiento personal de los alumnos, lo que es facilitado por factores como el tamaño de los grupos y «rutinas» como la visita a los sitios de trabajo de los microempresarios, unas veces como parte del curso y otras, como requisitos de seguimiento y control.

A nivel de los estilos de enseñanza, los formadores, en general, se preocupan porque su lenguaje sea accesible, porque sus ritmos en la presentación de la información se ajusten lo más posible a las capacidades de los educandos, por colocar continuamente ejemplos y analogías, por un uso intensivo del tablero, por estimular continuamente la participación de los educandos, etc.⁷

CONSIDERACIONES FINALES.

Hemos presentado tres diseños de investigación: una investigación de laboratorio, donde se manejan deliberadamente las diferentes variables; una investigación de campo, donde se observa un curso sin intervenir en él (más que por la presencia misma del observador) y una última, donde se recoge información construida por hechos ajenos a la investigación misma, sin adelantar, por parte del investigador, ningún tipo de intervención.

¿Qué podríamos decir acerca de estos tres diseños?

En términos generales, valdría la pena recalcar la importancia de investigaciones en el campo del aprendizaje de los adultos que superarán las simples apreciaciones, que sin descalificarlas, deben ser documentadas, sería y sistemáticamente.

El caso de la investigación de Pablo Venegas es muy ilustrativo: la intensidad de la argumentación, por ejemplo, bien puede constituirse en uno de los indicadores de la tan mencionada participación.

LA INQUIETUD QUE NOS PLANTEA EL TRABAJO DE ETIENNE BOURGEOIS, ES LA IMPORTANCIA DE CLARIFICAR HASTA DÓNDE LA ASIMETRÍA SE PODRÍA DISMINUIR AÚN MÁS SI LA PERSPECTIVA FUESE NO TANTO LA DE ENTRAR A MODIFICAR LA RESPUESTA DEL EDUCANDO (CUALQUIERA QUE FUESE EL CAMINO), SINO MÁS BIEN, LA DE ENTRAR A CONSTRUIR UN PUNTO DE VISTA COLECTIVO (EDUCANDO-FORMADOR), DESPOJANDO AL FORMADOR DE LA IDEA QUE SU SABER ES SIEMPRE UN SABER SUPERIOR (OBTENIDO SIN CAER EN POSTURAS POPULISTAS DE MITIFICACIÓN DEL SABER POPULAR) Y TRABAJANDO EN UNA PERSPECTIVA DE DIÁLOGO CULTURAL.

Concomitante con lo anterior, con investigaciones como las descritas se podría ir ayudando a clarificar cómo opera el aprendizaje en el adulto, pues hasta el momento el aprendizaje es algo «mágico» que simplemente se produce o no se produce, sin que seamos capaces de explicar por qué.

Ya en particular, respecto a la investigación de Etienne Bourgeois, es interesante rescatar el hecho de retomar investigaciones hechas con niños para derivar de ellas consideraciones al campo de los adultos. Ciertamente el niño es diferente del adulto, pero si las extrapolaciones se hacen de la forma que nos ha mostrado dicha investigación, no sólo guardan la prudente diferenciación sino que resultan enormemente sugestivas para emprender nuevas investigaciones, esta vez en el campo específico de los aprendizajes de los adultos.

La inquietud que nos plantea el trabajo de Etienne Bourgeois, es la importancia de clarificar hasta dónde la asimetría se podría disminuir aún más si la perspectiva fuese no tanto la de entrar a modificar la respuesta del educando (cualquiera que fuese el camino), sino más bien, la de entrar a construir un punto de vista colectivo (educando-formador), despojando al formador de la idea que su saber es siempre un saber superior (obviamente sin caer en posturas populistas de mitificación del saber popular) y trabajando en una perspectiva de Diálogo Cultural.

Es imprescindible decir que de ninguna manera Etienne Bourgeois afirma que el saber del formador es un saber superior; mi comentario no es entonces una crítica; básicamente es una evocación surgida al escuchar la investigación sobre asimetría. Se podría decir quizás, que por último lo que me gustaría es complejizar tal investigación, agregándole a su marco conceptual, la perspectiva del Diálogo Cultural.

Respecto al trabajo de Pablo Venegas, simplemente diría que resulta tremendamente sugestivo comenzar a introducir el «aparataje» del Análisis del Discurso, a las investigaciones sobre el aprendizaje de adultos.

Sin embargo, pienso que tales esfuerzos deberían ir acompañados con investigaciones donde, por ejemplo, además de averiguar «qué se dice», se indagara sobre «qué se hace», es decir, integrar al análisis de lo que se habla, elementos sobre lo que se lleva efectivamente a la práctica (y por qué).

7. Ciertamente es necesario entrar a investigar con mayor precisión el alcance de la homogeneidad. Sin embargo, tal aseveración surge de conversaciones informales con capacitadores de diversas instituciones y de algunos pocos estudios donde se adelantaron observaciones de clases (Ver por ejemplo: Germán Mariña S., *Aprendiendo como se aprende en el SENA*, Editorial SENA, 1992).

EDUCACION PARA LA TOLERANCIA: O EN LA BUSQUEDA DE LO HUMANO.



Rosa Emilia Salamanca
María Cristina de Vargas
William Tolosa
Germán Niño*

EN ESTE ARTÍCULO NOS PROPONEMOS PRESENTAR UNA DISCUSIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA TOLERANCIA. ABORDAREMOS INICIALMENTE UNA BREVE UBICACIÓN DEL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LOS PROCESOS DE SOSTENIMIENTO Y TRANSFORMACIÓN DE LAS CONDICIONES SOCIALES, ECONÓMICAS, POLÍTICAS Y CULTURALES; LUEGO ANALIZAREMOS LAS DIFERENTES CONCEPCIONES QUE EN TÉRMINOS DEL DESARROLLO TENEMOS EN NUESTROS PAÍSES Y SU INCIDENCIA EN LA REALIZACIÓN PLENA DE NUESTRA GENTE, UBICANDO DENTRO DE ESTA PROBLEMÁTICA EL PAPEL DEL CONFLICTO EN LA DINÁMICA PERSONAL Y SOCIAL; CONCLUÍREMOS CON NUESTRA APRECIACIÓN EN TORNO A LAS CONDICIONES QUE DEBERÍA TENER LA EDUCACIÓN PARA LA TOLERANCIA, SU MARCO CONCEPTUAL Y ESPACIOS PARA SU DESARROLLO.

EDUCACION Y SOCIEDAD.

Para adelantar este trabajo es necesario dejar establecida la condición y el papel que juega la educación en la dinámica social.

Plantearemos entonces que la educación tiene el papel de transmitir las ideas, principios, normas y valores que constituyen la identidad y cultura de una nación, una comunidad, y que su rol está estrechamente ligado a la socialización de los individuos en su contexto. Esto implica reconocer que la educación no se restringe a la escuela sino que por lo contrario se vive en los múltiples espacios de nuestras vidas, es decir, en nuestras relaciones de pareja, de familia, en la escuela, en las relaciones comunitarias y en los espacios de la vida pública.

Si la educación está inmersa en la dinámica que tienen los individuos en su contexto particular, no es ajena por lo tanto a sus problemas y logros, y debe buscar su explicación en medio de las contradicciones que esa sociedad manifiesta, de las cuales no se puede escapar. Esta condición le confiere su carácter esencialmente humano y político.

El problema de la educación es un factor determinante en el devenir de los social. Pero existe la tendencia, por las circunstancias mismas en que históricamente ella se ha desarrollado de considerarla al margen de la dinámica propia del mundo de lo real.

*Los autores son investigadores de ATI. Bogotá, Colombia.

Asume entonces la educación unas características fundamentalmente de tipo ideológico donde el conocimiento es separado de las bases reales y materiales de existencia de los individuos; de su rol social, su situación de clase, género, étnica, etc., desconociendo de esta forma la posibilidad del conocimiento como construcción-deconstrucción-construcción colectiva, donde el referente básico debe ser la búsqueda de un mejor vivir, en el marco de una cultura particular.

Descontextualizar los procesos educativos con el objetivo fundamental de hacer de ellos, espacios de difusión y adecuación tecnológica, mediante la implementación de métodos de tipo autoritario y vertical funcionales al aparato productivo, de desconocimiento del factor humano inherente a todo proceso de comunicación, va configurando de una manera lenta y sostenida, referentes particulares en los individuos donde el otro/a es asumido/a en la interacción social, con los mismos parámetros bajo los cuales fue desarrollado su «proceso educativo». Sin embargo, no es la intención y además tampoco es suficiente plantear que los métodos y prácticas educativas caducas, son las causantes de este fenómeno aunque realmente ellas tienen una alta cuota de responsabilidad en las prácticas intolerantes de los ciudadanos.

Por esta razón podemos afirmar que la educación tiene un quehacer muy importante en la construcción de las ideas y en las características de relación que las personas generan en nuestras sociedades, y en la permanencia o cambio de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales; aquí es justamente donde está su responsabilidad social y la imposibilidad de desligarla de su entorno. Por lo tanto, nos adentraremos un poco en los diferentes factores que inciden en el devenir de nuestra existencia.

LA CONSTRUCCION DE LO SOCIAL: LA ETERNA BUSQUEDA.

Cuando nos formulamos la pregunta sobre «¿Cuál es la intencionalidad del Desarrollo?». Podemos asegurar que tenemos en nuestras manos una de las más difíciles preguntas de este final de siglo. Una Utopía, un sueño que tiene compromisos con cada una de las personas y con la sociedad en general.

Para iniciar tenemos que establecer que el Desarrollo es una resultante de la relación entre la vida interior de las personas y las fuerzas externas que determinan su existencia. A esta resultante, que desde la antigüedad ha sido una gran aspiración individual y colectiva se le ha denominado de muchas formas, entre las más comunes podríamos citar la «felicidad» que para algunos es el bien supremo al que tienden todas las acciones y proyectos. Para nuestros tiempos podríamos hablar de Bienestar, al cual todas las disciplinas concuerdan en definirla como: Estar bien. Y si queremos realizar una definición más profunda podemos afirmar que se trata de la causa final de la vida humana, el fin último de las actividades de los seres humanos.

La idea de bienestar se construye dentro del proceso de desarrollo social, en una relación de doble vía donde el bienestar individual es la base del desarrollo social; e igualmente, el modelo de desarrollo social influye directamente en la definición del bienestar individual.

Este bienestar que no es resultado de ningún acto divino, implica la elección de los objetivos a corto, mediano y largo plazo. Está enraizado en la construcción del mundo real y la concepción de vida producto de la sociabilización y la experiencia individual, lo que incluye entre otros: Valores, objetivos, formas de vida, diferentes culturas, proyectos por alcanzar, fines y medios; es decir, está unido a nuestros sueños y esperanzas posibles.

La definición de bienestar, entonces, es la base para el planteamiento de los diferentes modelos de desarrollo, dado que este último, busca la satisfacción de las necesidades individuales y sociales que le permitan al individuo el logro de su causa final.

Sin embargo, la extrema valoración brindada a la adquisición de bienes, ha comenzado -día a día-, a cuestionarse más. «Durante mucho tiempo se ha creído que el crecimiento económico es bueno para la humanidad, lo que por supuesto es cierto. El problema surgió cuando lo «bueno», se convirtió en sinónimo de «más y más» (único). Finalmente, esta obsesión generó un nuevo concepto de justicia social, especialmente bajo el capitalismo. La justicia social se confundió con el crecimiento mismo». (Max Neef, 1982. pag 59).

Si bien es cierto, los cambios generados han abierto espacios para la reorganización de fuerzas sociales y de poder, brindando la posibilidad de acceso a nuevos escenarios; es claro que los efectos no han sido equitativos ni comunes para la población en general, dado que, las condiciones sociales para el desempeño en estos espacios no son las mejores. Por un lado como parte de los principales beneficiarios se encuentran los grupos económicos quienes han fortalecido su posición de poder y por el otro lado, se encuentran los trabajadores asalariados (privados o públicos) para quienes los efectos han sido negativos en tanto, este sector; ha perdido oportunidades en el mercado laboral (trabajo formal), producto de las nuevas exigencias del modelo económico.

Así, día a día, existe mayor concentración de bienes materiales en unos pocos frente a la insatisfacción de las necesidades de la población en general, lo que se refleja en efectos negativos como: el avanzado crecimiento del trabajo informal, en el regreso a la exportación de productos de origen primario (materias primas) y

el aumento de la deuda social, producto del crecimiento del número de pobres en Latinoamérica.

Del contexto anterior, surgen nuevas problemáticas sociales, que acordes a su causalidad y dimensión como composición integral restan validez a las soluciones planteadas (Desarrollismo y neoliberalismo) desde perspectivas tradicionales reduccionistas, donde se concibe el éxito en relación con el aumento de la abundancia económica, lo que para el común de la población «no sólo es económicamente inalcanzable sino que además es espiritualmente insatisfactorio» (Ikeda y Toynbee, 1992). Esto conlleva a la imposibilidad de plantear soluciones a la deuda social, sólo en términos de pobreza y necesidades básicas insatisfechas, pues los efectos de los modelos económicos implantados han repercutido, entre otros, en la estructura cultural de nuestras sociedades, lo que se ejemplifica en el caso del narcotráfico y el fenómeno de la violencia en general. Sumado a esto nos encontramos frente a una crisis de los modelos económicos de desarrollo, pues los actualmente existentes difícilmente pueden contrarrestar la compleja situación actual de la problemática social.

Acorde con esta realidad cobra importancia pensar en la división entre desarrollo y crecimiento, identificar los objetivos del desarrollo y señalar su diferencia con los mecanismos (medios) para alcanzarlos, y comprender que para alcanzar la equidad es necesario entender la integralidad del ser humano, y buscar formas que posibiliten el desarrollo y el bienestar de su ser en plenitud desde una perspectiva de la satisfacción y no de la maximización de la eficiencia.

Esto implica que al hablar de bienestar y desarrollo individual estamos pensando en la creación de las condiciones en las cuales cada ser humano tenga la oportunidad de construir su «personalidad», entendida como la relación particular y dinámica de su

capacidad de pensar, sentir y construir realidades; este compromiso individual y posteriormente colectivo, implica reconocer la forma como hemos establecido nuestra relación con el medio natural y los otros seres humanos, posibilitando la apropiación individual sobre las posibles soluciones a las carencias y por lo tanto, la participación activa en el proceso de alcanzar el desarrollo individual y social.

Igualmente, este cambio conceptual impulsa la valoración de otros recursos personales, posibilitando el acceso al bienestar integral por parte de un número mayor de personas, por ejemplo sectores reconocidos como económicamente inactivos, como niños/as, amas de casa y personas de la tercera edad.

A diferencia de las necesidades propias a la condición humana, la satisfacción o el bienestar es creado culturalmente, por lo tanto la calidad de vida proporcionada a las personas por un modelo de desarrollo, depende del tipo de bienestar implantado por éste, por lo cual el logro del bienestar individual está sujeto al proceso social y al proceso individual. Y es éste un punto, por donde podemos iniciar un proceso de cambio, reeducando en la valorización de los recursos y los deseos individuales frente a éstos, permitiendo la actualización de las necesidades humanas.

El proceso de desarrollo como todo proceso humano se ha originado en medio de profundas contradicciones, obedece a la confrontación de intereses de diversa índole, y además, no existe una idea única al respecto. Cada sociedad y cultura tiene su propia concepción del desarrollo de bienestar, lo que nos lleva a reflexionar sobre el hecho que el desarrollo no tiene un carácter neutro sino que es una respuesta común a múltiples intereses.

En la idea de desarrollo se revela claramente el tipo de relaciones que tenemos y aspiramos tener con el medio ambiente que nos rodea y las

que internamente se desarrollan entre los seres humanos; es la construcción de los imaginarios que como sociedad tenemos y/o queremos, desde una perspectiva integral.

2. LA PARTICIPACION: UNA POSIBILIDAD DE INTERVENCION EN LOS FACTORES QUE INCIDEN EN EL DESARROLLO.

Sin embargo, aunque la posibilidad de bienestar y de la felicidad han sido esquivos para la gran mayoría de las poblaciones del mundo, continúan siendo nuestros objetivos últimos. Vemos entonces necesario centrarnos en el impulso a la participación para definir el bienestar que queremos.

Una cosa diferente es añorar el bienestar a que todo ser humano tiene derecho y otra muy distinta es defender o compartir el desarrollo de quienes desde el mercado definen el bienestar que deben tener los demás. Nosotros queremos llegar a ser iguales en la diferencia. Queremos que el término desarrollo no sea igual al término destrucción. Queremos que desarrollo, evolución, felicidad y sabiduría puedan llegar a comer en la misma mesa.

Como lo plantea Consuelo Corredor, «Pienso que en nuestros países un objetivo fundamental desde nuestro punto de vista debe ser el propósito explícito y prioritario del alcance de la equidad. Creo que la equidad sí es un fin del desarrollo y por consiguiente las demás políticas y las demás estrategias deberían orientarse claramente hacia la consecución de la equidad. En esta perspectiva de buscar la equidad creo que hay bastantes esfuerzos, no solamente a nivel de América Latina, pero yo quisiera destacar particularmente el aporte de Amargia Senn, y es que definitivamente creo que Senn apunta por donde deber ser, cuando él nos propone que lo importante y lo fundamental no es lo que tiene la gente sino que fundamentalmente la

pregunta debe ser: ¿Qué tipo de vida está teniendo y qué está logrando SER y HACER? y en esta medida fijémonos que el verbo TENER pierde importancia frente al verbo SER Y HACER.

Por consiguiente eso nos lleva a poner en primer plano no únicamente las condiciones materiales -El TENER-, sino principalmente el control y dominio que tengamos las personas sobre ese tener con el fin de SER Y HACER.»¹

Este ser y poder hacer define entonces que los seres humanos no somos simples CLIENTES del desarrollo. Somos, o mejor, debemos ser, actores permanente del mismo. Pero para ello debemos llegar a participar en los niveles de decisión. Allí donde se define qué es importante, dónde se debe invertir, cómo se debe invertir y en quiénes se debe invertir.

Llegar es fácil, participar es lo difícil. ¿Por qué? Porque estamos hablando de la responsabilidad de participación en la construcción permanente de un modelo o modelos de desarrollo que tengan un principio básico: el ser humano debe controlar su desarrollo (evolución, sabiduría) no es el desarrollo (tener, poder) el que debe controlar al ser humano.

El mercado se está convirtiendo en el amo y señor del mundo. El capital es la nueva religión de nuestros tiempos. Pero a esta religión sólo se le puede contraponer el ser humano, que decididamente desde los valores de la solidaridad, del respeto, de la cooperación, puede llegar a la utilización de los recursos que estén a nuestro alcance para parar este gigantesco monstruo. Es la lucha definitiva por poder SER en la dimensión que TODOS Y TODAS soñamos.

Los seres humanos necesitamos relativamente poco para poder sobrevivir, pero mucho para poder desarrollarnos en todas las dimensiones y con todas las capacidades que la naturaleza nos ha brindado. Si miramos los indicadores formales nos preguntaríamos: ¿Contamos o no con un lugar para vivir?

¿Contamos con comida para alimentarnos? ¿Contamos con vestido para que el frío no nos aqueje? Si es así, no es mucho lo que nos diferencia de otros animales. Pero si preguntamos, ¿Cuántos habitamos la misma vivienda? ¿Qué calidad de vivienda tenemos, se reconocen y reconocemos las necesidades y los derechos de las diferentes personas que duermen bajo el mismo techo? Ahí las cosas comienzan a cambiar. ¿Esta vivienda cuenta con agua potable? ¿Quién certifica que si es potable? ¿Qué tipo de energía utilizamos para cocinar, de dónde sale esta energía? Esta energía que hoy utilizamos, ¿será posible seguirla usando en el futuro? Es decir, podemos empezar a romper este círculo con la pregunta, con la veeduría, con la certeza de que se nos esté respetando en nuestra integridad humana; y resistiéndonos a que se nos siga irrespetando porque el modelo necesita sacrificios.

El desarrollo debe ser por lo tanto un HECHO HUMANO, fruto de una interrelación entre los factores económicos, sociales, políticos, culturales y ambientales; hace parte del pasado, presente y futuro de las sociedades y responde a las particularidades de cada lugar. Tiene la misión básica de satisfacer los intereses materiales y espirituales de cada uno/a en términos de la libertad, y la igualdad en dignidad y derechos que tenemos como seres humanos, promoviendo el progreso social para elevar el nivel de calidad de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad.

En palabras de Patricia Portocarrero «es concebido como un vehículo de cambio social en lo económico, institucional, político, social y personal, que para ser válido debe contener, en sí, el principio de su propia continuidad, que es contar con el compromiso y consenso de quienes trabajan por él.

Esta autosostenibilidad del desarrollo, basada en el consenso implica el reconocimiento del carácter demo-

crático que acompaña esta visión, donde somos nosotros/as los/las que debemos definir lo que queremos. En esta medida cualquier política o programa debe remitirse a los grupos interesados, dejando de ser receptores pasivos y convirtiéndose en protagonistas activos individuales y colectivos. Se trata desde la práctica de ir definiendo la organización social, ir construyendo la sociedad que se quiere, de ir también, conociendo nuestros límites que para ampliarse deberían impulsarnos a reflexionar sobre las alianzas correspondientes en cada momento, sobre los sectores que coinciden con nosotros/as. Por último, el modelo encargado de engarzarnos a tendencias macro, o de presionar por determinadas políticas, económicas y sociales que haciendo evidente la necesidad de un compromiso político pueda potenciar nuestros objetivos y multiplicar nuestros resultados.

Lograr que como grupos beneficiarios se comparta seriamente la responsabilidad en el proceso nombrado, no sólo abre caminos a propuestas sociales novedosas o propicia la transformación de los beneficiarios/as sino que además constituye, en sí o por sí, un ejemplo de relación democrática que se concreta a través del proceso de identificación del problema, búsqueda de respuestas y elección de caminos para el bienestar.

De alguna forma, esta vía de carácter participativo supone, en diversos sentidos, una noción educativa diferente de lo que es el desarrollo y su práctica. En ella hay una propuesta de comunicación entre clases, etnias, edades y géneros. Por otro lado, al

1) Ponencia presentada por Consuelo Corredor en el Encuentro latinoamericano de ONGs en Villa de Leyva, Noviembre 21 al 24 de 1994. «Problemática actual del Desarrollo y la Crisis de los Modelos».

incidir en las potencialidades integrales de los seres humanos esta propuesta se centra no sólo en lo que los ciudadanos/as pueden tener o acceder sino además en lo que puedan SER.

Esta visión educativa del desarrollo exige una actitud de búsqueda, de interrelación entre sujetos diferentes que miran la realidad con ojos alertas y sensibles, que recogen experiencias en su historia y en su práctica, desde lo subjetivo y objetivo, que les permiten modificar cualquier tipo de discriminación o desigualdad que dificulte el pleno desarrollo del elemento más importante de una sociedad EL CAPITAL SOCIAL HUMANO.

En síntesis esta forma de entender el Desarrollo, desde múltiples aspectos, no hace más que reivindicar, por un lado, la complejidad de lo social y por otro, la necesidad de identificar todas aquellas relaciones y sus contradicciones basadas en la desigualdad y en el menosprecio al «otro/otra» en tanto sujeto activo, capaz de controlar y actuar sobre su destino.

Proponemos trabajar para transformar los condicionantes que limitan el desarrollo de las personas, priorizando en cada espacio, la urgencia del cambio o de la acción sobre uno o algunos de ellos. Pero, en cualquiera de los casos supone una voluntad política consciente individual y colectiva que promueva el cambio y mayor comunicación entre los seres humanos y sus diferencias.

LA CONVIVENCIA: EL RETO DEL FUTURO.

Para iniciar es necesario establecer la estrecha relación existente entre Desarrollo, Democracia y conflicto, así podemos afirmar que es imposible concebir alguno de ellos de manera independiente, lo que resulta pertinente es considerar las características que estos elementos adquieren en las diversas sociedades, dependiendo del grado de satisfacción material y espiritual que las personas alcanzan dentro de ellas.

Para ello podríamos establecer que en la medida en que una nación limita las posibilidades de expresión democrática y el horizonte de un desarrollo humano equitativo y perdurable, tiene tendencias a la manifestación no constructiva del conflicto, es decir a la violencia y a la postración de los pueblos que es otra forma de violencia, y en el caso contrario, donde la participación ciudadana propicia los espacios de diálogo y concertación y el desarrollo es un esfuerzo de todos desde su concepción hasta su práctica, el conflicto tiene mayores posibilidades de transformarse, es decir de convertirse en conflictos constructivos que benefician a la población.

Por otro lado, es claro que las dificultades presentadas a nivel global para la integración de intereses de los diversos sectores sociales representa un espacio proclive a las manifestaciones de intolerancia, en tanto los niveles de oportunidades en un sistema de competitividad desigual, implica poner permanentemente en juego la sobrevivencia de los individuos en la diferentes esferas de lo social: de dominio, de status, como fuerza laboral, en la educación, etc.. Hablamos aquí de las profundas relaciones de desigualdad e inequidad que se expresan en las clases sociales, sectores de clase, relaciones de género y etnia en estos países del tercer mundo. Desde lo micro hasta lo macro.

Ahora, no es posible abordar el tema de la tolerancia sin partir necesariamente de su premisa fundamental: la diferencia y el conflicto. Donde se manifiesta la contradicción, se manifiesta el conflicto, la vida. Donde él cesa ella muere. El conflicto es la manifestación de la confrontación de las diferencias, fuente de cambio, de progreso, de movimientos, de lo inesperado, el nunca comprendido, el no aceptado pero siempre presente, omnipresente.

En la cotidianidad cuando él/la ciudadano/a aborda el conflicto o es abordado por él, usualmente lo asume como el impasse problemático a

resolver, lo negativo. Siempre el conflicto es despojado de la relación dialéctica que implica su naturaleza y la cual hace de él un ente vivo que, nace, crece y se transforma. Por ello, existe la tendencia generalizada como reacción inmediata de los seres humanos a unilateralizar de manera subjetiva el valor de la contradicción, y a la eliminación de ella no como objetivación de sujetos o circunstancias puestos en una relación concreta (con intereses y mediaciones), sino por el contrario sustrayéndose de la vitalidad del movimiento de lo real o por lo menos, pretendiendo sustraerse de él. Podemos afirmar que culturalmente estamos condicionados para buscar eliminar la contradicción en la pretensión de alcanzar el equilibrio, pero ello no como resultado de un conocimiento del fenómeno y de su superación dialéctica sino más bien como la posibilidad de retornar a la estabilidad perdida. El retorno al huevo, al paraíso, a la seguridad garantizada de lo conocido e inmutable, como diría Estanislao Zuleta.

Definitivamente el estudio del conflicto y el papel que él juega dentro de la dinámica social, cultural, política y económica está al centro de la discusión sobre la tolerancia e intolerancia, en la medida en que ésta es una expresión muy concreta a través de la cual individuos o colectividades dan salida a la situación que consideran peligrosa, la cual es causada por el otro/a, lo otro, lo diferente, lo que no hace parte de lo mío, lo externo e incluso lo desconocido.

No hemos logrado interpretar el mundo, la vida, el movimiento y su contradicción dialéctica, como parte integral del permanente devenir. Se ha transmutado la cualidad y la cantidad. Cuando pensamos en lo cuantitativo no lo asumimos como expresión de cualidad en magnitud, sino como algo que simplemente es de manera independiente y autónoma, y olvidamos que uno en verdad, sencillamente no es posible sin lo otro.

Esta lógica, facilista, llana, automática, es la que nos orienta a la eliminación tácita o explícita del otro/a en los diferentes marcos de referencia en lo social, mediante los mismos procedimientos que nuestra estructuración mental operacionaliza las diversas categorías con las cuales construye el «conocimiento positivo».

Olvidamos que los pares dialécticos son inherentes al desarrollo de la vida; lo masculino y lo femenino, el día y la noche, el frío y el calor, el uno y el otro, y que definitivamente el uno es en el otro como el otro es en el uno, y que el resultado de la eliminación de alguno de ellos es la eliminación esencial del otro. Para referirnos al tratamiento de los conflictos (y para ello el manejo de los términos del lenguaje es muy dicente), hablamos de solucionar un conflicto o resolución de conflictos. Esta terminología no es casual y refleja de forma clara la intencionalidad de los contradictores de dar por terminado, cancelar, cesar la contradicción, el objetivo es la restauración de la armonía perdida, la recuperación del espacio o la posición en disputa.

Hemos desarrollado una lógica matemática que operacionaliza los actos de la vida como si ellos fuesen materia muerta (contable), susceptible de ser manipulada con la simplicidad de la causalidad y el efecto. No ha sido posible generar un pensamiento que se mire así mismo no como algo estático e inmutable (verdad revelada), sino que asuma la dinámica y las leyes mismas del movimiento de lo real donde el ser humano es apenas una parte de él y no la totalidad.

Esta concepción del conflicto en términos de la vida de los seres humanos se expresa en múltiples espacios y con una dinámica que le es propia, se manifiesta en el individuo donde juega un papel determinante para la construcción de su identidad, en la pareja como el primer espacio donde se manifiesta la confrontación de las diferencias, en la escuela, en el vecindario, en la

comunidad, es decir en toda la gama de encuentros sociales que tenemos. Allí interviene en la generación de las ideas y acciones que determinan nuestra convivencia y la concepción de desarrollo que deseamos.

Cuando Marx plantea la emancipación humana como objetivo último (utopía) del desarrollo de las fuerzas productivas y del devenir de lo social, lo plantea en los términos de «humanizar la naturaleza y naturalizar al ser humano. Si bien es cierto en el camino de esta emancipación es mucho lo que el ser humano participante ha obtenido fundamentalmente en lo que se refiere a la emancipación política, también es cierto que ella se ha dado en términos de una dominación sistemática que está muy lejos de los términos en que podría ser realidad esto de un hombre natural y una naturaleza humana».

Para las sociedades occidentales, el desarrollo industrial ha utilizado como principio la primacía del dominio sobre la naturaleza a costa de la libertad. Lo que se ha concedido en libertad ha sido la emancipación política en el marco restringido de la democracia burguesa. «...Esta democracia compensa el sometimiento de los hombres al trabajo con la elección cada vez más apariencia pura de los dominantes por los dominados y con el mejoramiento de las condiciones de vida. En otras palabras: en la historia se puede medir de hecho un progreso cuantitativo.»

Ahora, en tanto la integración sistemática de una sociedad o sistema de sociedades, de manera alienada garantiza a sus asociados la producción, reproducción y satisfacción de un sistema de necesidades de tipo económico, religioso, social, etc., podemos afirmar que cuenta con un gran ejército de hombres y mujeres que resueltamente combatirán al otro/a, a lo desconocido, al contradictor, en aquellos momentos en que éstos pongan en juego las ventajas que el sistema brinda existencialmente.

Los ejemplos de tipo sistémico y de ventajas comparativas a lo largo de la historia que implican un mecanismo de cohesión a su interior, e intolerancia, exclusión y segregamiento hacia el exterior refleja de manera dicente la importancia de los procesos de tipo estructural en estos comportamientos de manera generalizada en prácticamente todas las sociedades existentes.

Esta puede ser la explicación para el fenómeno reciente en Europa del auge de los movimientos de derecha, neofascistas, racistas y xenofóbicos, como respuesta a las crecientes migraciones de nacionales africanos, asiáticos y latinos y el embate de las políticas económicas de corte neoliberal a nivel mundial que de hecho viene afectando tanto al nivel de vida de los europeos así como su propio sistema de necesidades, o la explicación de los fenómenos de exclusión que padecen las poblaciones de bajos recursos para acceder a los espacios reales de poder en los países del sur.

No se trata de grupos aislados de desadaptados o violentos sin causa, sino de sentimientos de frustración que tenderán a generalizarse al grueso de la población. El reciente triunfo del partido de la derecha francesa en las elecciones, bajo la bandera de impedir que los extranjeros pudiesen laborar en suelo francés es uno de los ejemplos más claros de este fenómeno. Nos muestran al ciudadano corriente, al chauvinista temeroso de no poder satisfacer su necesidad. Allí tenemos a los Hooligans y sus espectáculos de violencia queriendo saciar su rabia producto de las desesperanzas, ¡hay que acabar al contrario destruir su color, desterrarlo del planeta y borrar las huellas de su existencia, quemar su bandera, que no quede nada de él!

El sistema de necesidades, la integración sistémica a nivel social, las expectativas no cumplidas que mellan las seguridades, y la aguda lucha entre clases, etnias, géneros y edades, se constituyen en marcos de

referencia estructural bajo los cuales es posible avizorar líneas de comportamiento y tendencias de la acción social, donde la tolerancia/intolerancia se presenta en una inmensa gama de expresiones con unos rasgos y unos acentos particulares que responden a cada contexto, a cada realidad social. Solo estando atentos a estas manifestaciones puede ser posible definir estrategias y mecanismos de acción coherentes que respondan a lo que la realidad exige.

Como hemos podido apreciar de forma tangencial, la intolerancia se corresponde a factores de diversa índole, desde aquellos de tipo estructural que constituyen en los individuos referentes muy sólidos que se activan de manera casi automática, hasta los que mediante hechos coyunturales no significativos en el sistema general de necesidades y valores son creados por interés particulares inmediatos.

QUE ES LA EDUCACION PARA LA TOLERANCIA.

Empezaremos citando algunos de los criterios planteados por varios estudiosos en torno a lo que se ha denominado la Educación para la Paz, entre ellos tenemos a Lederach que plantea que educar para la paz «es colaborar a que el ciudadano se libere de todo lo que le impide disfrutar de las cosas más elementales de la vida debido a la violencia directa o a la violencia estructural» o, como lo plantea Mario Borelli es «un proceso para conocer, junto con los otros, como cambiar las relaciones sociales que crean violencia, y como adquirir la habilidad moral para eliminar los obstáculos sociales que impiden la propia realización personal.»

Ahora bien, según McGinnis «para comunicar eficazmente los valores y las habilidades necesarias para construir la paz, éstos se han de experimentar en el proceso. El medio es el mensaje. La metodología ha de estar conforme con los valores de la paz, la

justicia, la cooperación, la no violencia alrededor de los cuales gira el contenido. La paz no es sólo un concepto de enseñar, sino la realidad a vivir». O, como lo sugiere Fisas Vicenc «Educar para la paz no significa aplicar una fórmula mágica que convierta a las personas en gente pacífica, educar para la paz, es más bien, tratar de estimular el conflicto, aceptarlo como algo consustancial a la naturaleza humana, pero desde una perspectiva creadora, es decir, que lleva implícitos los mecanismos para regular o solucionar satisfactoriamente el mismo conflicto».

De estos conceptos se desprende necesariamente que la educación para la paz o la tolerancia, (no quisiéramos reñir por el término), se enmarca dentro de un reconocimiento de lo social, donde las personas juegan un papel activo y la paz o la tolerancia tiene un rol de un valor que se relaciona dinámicamente con la realidad, estamos hablando de una propuesta que tiene una dinámica propia estrechamente relacionado con las contradicciones de la sociedad.

Luego de esta corta revisión de conceptos quisiéramos dar a conocer puntos de vista respecto a este punto.

LA COSECHA: UNAS IDEAS PARA COMPARTIR.

Concebir un nuevo tipo de educación que corresponda a las exigencias de construir una sociedad más justa y tolerante, es una tarea que implica desde nuestro punto de vista varias consideraciones. En primer lugar esta educación que podríamos denominarla como «Educación para la Tolerancia» se desarrolla a partir del restablecimiento y fortalecimiento de la dinámica existente entre la teoría y la práctica logrando que entre ellas exista una ligazón dialéctica, que le permita a los sujetos beneficiarios utilizarla como una herramienta para la crítica y transformación de su

realidad. Así entonces adquiere la condición de ser una herramienta para desentrañar todos los elementos de una situación determinada y el compromiso de contribuir a la construcción de las alternativas de solución.

Igualmente la educación para la tolerancia se construye en medio de un compromiso con las personas y la sociedad. Es la generación de seres integrales que puedan vivir a plenitud su capacidad de razonar, sentir y transformar su realidad a través del ejercicio de valores como la solidaridad, la cooperación, la amistad, el respeto en la diferencia, el diálogo horizontal, la relación entre iguales, la transformación constructiva de los conflictos, la equidad, la democracia, la tolerancia que permitan generar cambios en todos sus espacios de vida, desde su dimensión más íntima hasta los espacios más públicos.

Es una educación que permite reconocer y promueve su carácter político estrechamente ligada a la solución de las contradicciones de la sociedad, y de sus propias contradicciones, está abierta al cambio, a la crítica como una condición inherente de su quehacer, esto implica que la educación construye el horizonte ético que regula su concepción y práctica.

Otra condición que pensamos es necesaria establecer, es que la educación juega un rol particular, que no es la única herramienta para entender la realidad y transformarla, sino que por el contrario es un aspecto más, que la realidad para poder ser interpretada requiere de una mirada multidisciplinaria, donde los saberes de otras fuentes del conocimiento se relacionan con los de la educación para poder abarcar la complejidad de la realidad, por lo tanto la educación para la tolerancia debe tener un carácter de cooperación con los otros saberes, debe saber buscar su lugar en la dinámica social y contribuir para lograr una mirada integral.

Al reconocer que el conflicto es parte inherente de la condición humana, la Educación para la Tolerancia debe contar para su desarrollo con elementos conceptuales, metodológicos y didácticos que expliciten el conflicto, que permitan entender su papel en la dinámica de las relaciones personales, sociales, económicas, políticas, culturales, que nos sugiere una concepción del manejo constructivo del conflicto y de su papel en la construcción del bienestar humano.

La Educación para la Tolerancia está estrechamente relacionada con la dinámica del desarrollo social, que determina el bienestar individual y colectivo, para ello contribuye desde su particular condición con herramientas que permitan transformar los conflictos que se plantean al interior de los individuos, entre ellos y con la sociedad. Así la Educación para la Tolerancia debe promover el reconocimiento de las diferencias propias de cada sociedad y entre sociedades, donde sea posible desarrollar el reconocimiento de las diferencias, la vivencia de la pluralidad y el respeto que genere la convivencia, para ello contribuirá a la explicación de los conflictos fruto de estas diferencias y con este conocimiento posibilitará la generación de soluciones constructivas que respeten la identidad, la cultura, promueva la autonomía, y sugieran espacios de encuentro y cooperación.

Esto hace que la Educación para la Tolerancia centre sus intereses en aquellas formas de desarrollo que promueven la satisfacción de los intereses materiales y espirituales de cada uno/a en términos de igualdad, en dignidad y derechos que tenemos como seres humanos, así como también el progreso social que eleve la calidad de vida dentro de un concepto amplio de libertad.

ESPACIOS DE TRABAJO DE LA EDUCACION PARA LA TOLERANCIA: ALGUNOS CAMINOS PARA LA EQUIDAD.

Dentro de los frentes de trabajo de lo que podríamos llamar la Educación para la Tolerancia, donde es urgente realizar acciones que permeen las relaciones sociales hacia una mayor comprensión-acción de y sobre la realidad concreta, enumeremos los siguientes de manera esquemática como los espacios que en la actualidad se pueden perfilar como los más viables:

-Relaciones de Género: Tiene como horizonte la participación plena de hombres y mujeres en la toma de decisiones referidas a los aspectos de conducción de la sociedad. Aquí no nos estamos refiriendo exclusivamente a las políticas macro de gobierno, sino también a aquellas decisiones que en lo cotidiano construyen salidas a las diversas problemáticas que el quehacer laboral, familiar, escolar, social, etc. va planteando.

Las mujeres en el período reciente han irrumpido con mucha fuerza en las esferas laboral, intelectual, de participación comunitaria y de conducción del Estado. Materializar propuestas como la planeación con perspectiva de género en las áreas municipales, departamentales y nacionales, implica reconocer en la práctica la importancia de la participación conjunta de hombres y mujeres en la construcción de referentes claros que consoliden dicha irrupción. Se trata de planeación para la acción social, para una práctica política, cultural y económica. Es necesario llenar de contenido de equidad entre géneros, elaborar, racionalizar y proyectar los saltos gigantescos que en este sentido hemos dado los seres humanos. Es el momento, y las condiciones están dadas para validar en el pensamiento estas categorías que ya hacen parte del mundo moderno. Si bien es cierta la responsabilidad compartida entre hombres y mujeres, es un hecho que día a día se extiende a más esferas de

los social, las relaciones de equidad de dichos niveles de responsabilidad aún se encuentran bastante lejanas de lo deseable. Colocar sobre el tapete esta discusión para la acción es acelerar, darle la mano al engranaje de la historia, es empujar en sentido positivo la direccionalidad de esta construcción cultural. Así como la historia hace a los hombres y mujeres, nosotros/as también somos hacedores de historia.

La perspectiva de género como marco de referencia y acción sobre el cual construir relaciones de tolerancia, significa por un lado la mutua dignificación y reconocimiento de la posibilidad de ser y hacer desde lo distinto, como unidad, y por otro lado la destrucción de la diferencia falsa, alienada. Sabemos que no es tarea fácil pues esta se da dentro de la contradicción del sistema de capital, el cual llama a la mujer a la participación como fuerza laboral activa; brinda espacios de participación electoral como mecanismo de legitimación política; la cualifica profesionalmente para explotar sus particularidades como fuerza de trabajo sin resolver estructuralmente el fenómeno de la subordinación, en lo cotidiano la coloca a competir entre sí y con el hombre en diversos espacios sociales que antaño estaban vedados para ellas. En el caso de las realidades de los países del sur, la mujer y en especial, la de los sectores populares ha desmejorado su calidad de vida, haciendo endémicos fenómenos como la sobrecarga en su labor de trabajo, la feminización de la pobreza, la violencia intrafamiliar, las mujeres jefas de hogar.

La propuesta debe girar en torno a la eliminación progresiva de las falsas diferencias que, desde lo ideológico y cultural, no permiten una real apropiación de una nueva concepción de lo masculino y lo femenino y por ende una nueva estructura de roles donde hombres y mujeres asuman de manera compartida la responsabilidad de la

construcción de lo individual y lo social.

- Relaciones entre Etnias y Culturas: Con el fraccionamiento político y económico de la Europa Oriental salieron a la luz no solamente las enormes diferencias de tipo étnico-religioso y cultural que se presentan en estos pueblos, sino fundamentalmente las condiciones de discriminación, injusticia y segregación a que históricamente han sido sometidos. Se abre una puerta y parece saltar en mil pedazos la exigua sociedad socialista.

Las relaciones de intolerancia entre étnias si bien es cierto, pueden en muchos casos estar referenciadas a elementos de carácter fundamentalista, la mayoría de ellas se encuentran sostenidas y potenciadas por factores de índole territorial, político y económico que son susceptibles de ser negociados en términos de los beneficios que ello representaría a nivel regional para el logro de objetivos más colectivos. En muchos casos las estructuras sociales de cada país, las fronteras que dividen territorios de una misma comunidad y la ausencia de autonomías regionales, son factores que esconden una aguda lucha política y de clases donde las minorías se caracterizan precisamente por ser las más explotadas, y a las cuales los beneficios de distribución de la riqueza social nunca llegan.

La posibilidad de desarrollo de una propuesta de educación para la tolerancia está basada en el reconocimiento de la diversidad como riqueza, donde la realidad puede ser interpretada de miles de formas como semillero de la pluralidad, del respeto por la diferencia, la identidad y el derecho que tiene cada pueblo a la autonomía y la existencia particular. Busca interpretar estas particularidades como marco de referencia para la real comprensión de la conflictividad, con el objeto de adecuar o crear los mecanismos más idóneos para el entendimiento de las comunidades.

- Relaciones de Tipo Ecológicas y

Medio Ambientales: A nivel mundial, la creciente preocupación tanto a nivel gubernamental como de iniciativas desde la sociedad civil en torno a la defensa de los recursos naturales renovables como no renovables, y la protección del medio ambiente, se constituye en un espacio proclive al trabajo de educación de tipo democrático por una concepción no depredadora de la especie humana frente a los demás elementos de la vida de este planeta; no solamente por los intereses de sobrevivencia del ser humano, sino como una propuesta política. Naturalizar al ser humano como condición de armonía entre sí y con el espacio circundante es reconocer al hombre en su vulnerabilidad como especie y su inseparable destino con el resto del planeta.

Este es el momento preciso. Hoy que se vienen, cuestionando no sólo los modelos de desarrollo, sino la concepción misma de desarrollo, es posible dentro de esta dinámica y la preocupación mundial, generar propuestas que asimilen el sentido de la defensa de la vida con la defensa del planeta, de la diversidad, del equilibrio ecológico y por tanto de la tolerancia vital con aquello que aparentemente no es útil dentro de esa concepción homocéntrica de la racionalidad occidental.

En el período reciente se vienen realizando esfuerzos de tipo internacional como la Conferencia de Río, se agitan propuestas que ven en la biodiversidad y su defensa un criterio necesario para entender la sostenibilidad de la existencia misma, se coloca sobre el tapete el desarrollo de la industria nuclear de carácter militar, se le ponen barreras al uso del tercer mundo como basurero de la industria de reactivos tóxicos de los países desarrollados. En general, éste es un espacio que debemos canalizar políticamente hacia la superación de acción coyuntural. Transformándolo en un eje de comprensión y desarrollo de propuestas metodológicas tendientes a integrar al ser humano a una

comprensión de la totalidad con un carácter más estructural donde la tolerancia se convierte en el medio para la interacción del ser humano con su medio natural.

- Relaciones del Ciclo Vital: Entendemos las relaciones de ciclo vital como aquellas que se realizan entre miembros de grupos etéreos diferentes, cada uno de los cuales cuenta con sus particularidades objetivas; subjetivas, simbólicas y de intereses.

Generalmente los mecanismos de interacción para este tipo de relaciones se plantean en términos de autoritarismo en cadena; los/las niños/as son socializados fundamentalmente en base al sistema de necesidades de la familia o de la sociedad, desconociéndose totalmente el tipo de intereses del niño/a como individualidad y como categoría particular.

A partir de allí, el criterio relacional utilizado es la castración de las posibilidades creativas, subversivas y constructivas de las nuevas generaciones; se les pretende medir por los patrones, normas y valores de otra(s) generación(es), que pretenden hacer de su experiencia el criterio único de apropiación de la realidad como ética, estética, conocimiento, normatividad, valoración, etc. Aquí el conflicto generacional es asumido como la negación de las posibilidades del otro/a, (por ser muy viejo y por lo tanto caduco o por ser muy joven e inexperto).

La intolerancia generacional manifiesta en las diferentes esferas de lo social, en el aula escolar, en el acceso diferenciado a los medios de comunicación, en el uso del espacio urbano. Al fragmentar sus componentes se fragmentan las posibilidades de una apropiación de lo nuevo por parte de toda la sociedad, así como del reconocimiento del saber acumulado por parte de los mayores.

El conflicto generacional es inherente a las vidas humanas, pero ello no significa que las contradicciones allí

expresadas no se puedan poner al servicio de una concepción de ser humano mucho más integral, donde el mayor y el niño/a, él/la adulto/a y el/la joven puedan ser asumidos socialmente como lo que son y no como lo que las otras categorías esperan que no sean. Por lo tanto, la propuesta de Educación para la Tolerancia se basa en abrir espacios de diálogo y acción entre los diferentes grupos de edad que posibilite reconocer sus diferencias actuales, pero de igual manera establecer la línea de continuidad de la existencia humana como un todo, en la búsqueda de un tejido social fortalecido.

Consideramos así que la Educación para la Tolerancia es una educación para la vida, que reconoce la diversidad, a sus protagonistas con todas sus dimensiones, que asume el reto del respeto por la diferencia, de la pluralidad, del diálogo como su herramienta, de la concertación como un punto de encuentro entre los/las diferentes, la relación horizontal como una condición. Es una educación que reconoce la realidad que le dio origen y que entiende su papel en la transformación de ella, es decir, que reconoce sus límites pero también sus horizontes. La Educación para la Tolerancia no va más allá de lo que nosotros deseamos, es decir, que algún día entendamos la complejidad del ser humano, uniendo lo íntimo y lo social en la aventura maravillosa de vivir sin destruirnos.

EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS. REFLEXIONES A PARTIR DEL CONOCIMIENTO Y DE LA PRACTICA LATINOAMERICANA.*

AGENDA

Sylvia Schmelkes**

**ESTA ES UNA CONFERENCIA
LEÍDA EL 2 DE AGOSTO DE 1995
EN EL SEMINARIO-TALLER INTERNACIONAL
SOBRE EDUCACIÓN PARA LA PAZ
Y LOS DERECHOS HUMANOS,
ORGANIZADO POR LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
Y LA ASOCIACIÓN MEXICANA
PARA LAS NACIONES UNIDAS.**

I. Introducción.

Recientemente tuve la ocasión de realizar, a solicitud de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, una investigación sobre la educación valoral para fundamentar un proyecto regional sobre el tema. La investigación consistió en determinar el estado de conocimiento sobre educación en valores a nivel mundial y el estado de la práctica sobre este mismo tema en América Latina. Dado que en esta región la educación valoral se ha desarrollado fundamentalmente en torno a los derechos humanos, éste es el énfasis que adquirió el estudio.

Quizás deba decir, antes de comentar los resultados de ese estudio, que su desarrollo se basó estrictamente en la investigación documental: se revisaron alrededor de 100 textos. Por lo menos la mitad son de carácter teórico sobre formación valoral. Una porción reducida proviene de organismos internacionales y tratan los temas de paz, derechos y comprensión internacional, fundamentalmente.

El resto está constituido por trabajos latinoamericanos relativos tanto a planteamientos teóricos como a experiencias y propuestas. El estudio se centra en la educación formal para niños y adolescentes. Aunque se analizaron algunos documentos sobre educación de adultos y educación superior, es necesario resaltar el hecho de que la literatura disponible sobre estos dos puntos es mucho más escasa.

* Investigadora educacional mexicana.

** Este trabajo es una síntesis del libro de Sylvia Schmelkes *educación para los derechos humanos y la paz en el marco de una formación valoral*, que publicará en breve la UNESCO.

II. ¿Por qué hablar de formación valoral?

La formación de valores aparece como una clara exigencia de la sociedad al sistema educativo. Adquiere diversas formulaciones según las épocas y los contextos geográficos. Pero detrás de esta exigencia encontramos la convicción de que el sistema educativo tiene una importante responsabilidad en la constitución de las bases para una convivencia democrática y respetuosa entre los seres humanos, para una relación productiva y reproductiva armoniosa de la humanidad con la naturaleza y en la construcción de una sociedad planetaria libre de la amenaza de destrucción.

Específicamente en el caso de América Latina, se recurre con insistencia al sistema educativo para prevenir las violaciones a los derechos humanos y para evitar que se vuelvan a presentar situaciones como las que muchos países de la región sufrieron durante los años '70 y '80. Las exigencias de formación valoral en el subcontinente latinoamericano giran fundamentalmente en torno a la formación de ciudadanos capaces de conocer, defender y promover los derechos humanos, tanto de los ciudadanos como de los pueblos. No obstante, los planteamientos reconocen que en los derechos humanos están las bases para una formación valoral profunda y completa, capaz a la vez de limitar los riesgos del adoctrinamiento propio de todo intento de educación valoral.

La escuela no es, claramente, el único agente de formación valoral. Lo son todos los agentes socializadores que operan tanto a nivel de la comunidad como de la sociedad en su conjunto. Incluso se reconoce que la escuela actual está limitada, dada la racionalidad predominante y su estructura y organización tradicionales, para actuar eficazmente en este sentido. No obstante, la escuela es sin duda el agente socializador potencialmente más fuerte tanto por su carácter masivo como por su capacidad de aproximación explícita y sistemática al logro de objetivos como los que se

propone la formación valoral y la educación para los derechos humanos.

III. Los objetivos de la formación valoral.

En todos los casos, los objetivos que se le plantean a la formación valoral son ambiciosos. No siempre se encuentra adecuadamente fundamentado el hecho de que la actividad educativa, y en concreto la escuela, pueda proponerse su logro. Por otro lado, los planteamientos son muy generales y no distinguen en este nivel de generalidades etapas ni modalidades educativas.

Como tales, representan una serie de buenas, si bien ambiciosas, intenciones. Percibimos la necesidad de trabajar con profundidad en el planteamiento de objetivos teóricamente fundamentados, debidamente graduados y claramente evaluables. En los esfuerzos por hacer operativos ciertos planteamientos educativos objetivos como los aquí descritos, sin embargo, es donde aparecen tanto las distancias entre lo que se hace y lo que se propone como las dimensiones de realismo que un trabajo de esta naturaleza exige.

IV. Los fundamentos teóricos de la formación valoral.

En términos generales puede observarse que los fundamentos teóricos para la formación valoral se han desarrollado mucho menos que los de la formación del intelecto. De hecho, el fundamento propiamente pedagógico de los procesos de formación valoral, ubicado en el movimiento de la escuela nueva, carece de las bases evaluatorias suficientes que permitan asegurar que quienes han sido educados en este tipo de procesos hayan resultado mejor formados valoralmente que otros.

La teoría más sólida respecto a este conjunto de procesos parece ser la del desarrollo del juicio moral. De hecho, los intentos serios por fundamentar teóricamente propuestas y pro-

gramas de formación valoral o de educación para la paz y los derechos humanos recurren las más de las veces a estas bases. Sin embargo, también en este caso observamos algunas dificultades que no fácilmente pueden ser subsanadas. Entre ellas cabe mencionar la ausencia de evidencia empírica conclusiva respecto a los resultados de los procesos educativos que se han inspirado en esos planteamientos teóricos; el problema de la ambigüedad en la aceptación de valores absolutos y, en todo caso, su identificación; el problema no resuelto en torno al supuesto carácter supra-cultural de esos planteamientos y del proceso evolutivo, en lo moral, del ser humano. Es necesario realizar investigación básica al respecto -cosa que no se ha hecho en América Latina- de forma tal que podamos ir construyendo bases más sólidas de apoyo a procesos cuya importancia compartimos.

En todo caso, lo que queda claro a partir de esta teoría es que el proceso de formación valoral, al igual que el propiamente cognoscitivo, es claramente evolutivo, por lo cual los objetivos educativos que plantea, por un lado, deben vincularse estrechísimamente con los objetivos cognoscitivos; por otro lado, estos objetivos de formación valoral deben estar claramente diferenciados y graduados en función de los procesos de evolución de los alumnos.

Por lo que respecta a los fundamentos históricos de la formación valoral, lo que aparece con claridad es un proceso cada vez más universal para la definición de una ética humana, cada vez más compleja y más completa, junto con la creciente preocupación por hacerla valer a través de mecanismos fundamentalmente educativos. El planteamiento parece ser el siguiente: si no es el sistema educativo, y especialmente la escuela, el que asume la responsabilidad, ¿quién podrá asumirla?

Los derechos humanos evolucionan de lo individual a lo cultural y a lo social, e incluso a la dimensión planetaria. En cambio, la educación

parece encontrarse aprisionada en planteamientos individuales, aún fuertemente inspirados en la razón que le da origen a la UNESCO: que las guerras se construyen en las mentes de los hombres, y que es en ellas donde deben construirse los baluartes de paz. Se observa ya una preocupación creciente por atender los aspectos comunitarios y sociales de la educación en los planteamientos cada vez más insistentes y conservadores acerca de la importancia del currículum oculto de la gestión escolar institucional en la formación de los valores de los alumnos. No obstante, hace falta fortalecer esta perspectiva más social del hecho educativo.

En América Latina existe ya prácticamente en todos los países un reconocimiento oficial de la responsabilidad del sistema educativo en materia de educación en los derechos humanos. No obstante, este reconocimiento es reciente y aún no se consolidan las propuestas, mucho menos las acciones, que desde el Estado se vienen planteando en ese sentido. Se trata en todos los casos de una propuesta en construcción. Quienes desde fuera del Estado han venido trabajando intensivamente estos temas están convencidos de que su incorporación necesariamente cuestiona de manera seria las bases sobre las cuales opera, se estructura y se organiza la escuela tradicional latinoamericana. Por otra parte, estas experiencias plantean la necesaria complejidad del trabajo en materia de educación para los derechos humanos. Ello plantea la pregunta de cómo hará el Estado para enfrentar esta responsabilidad en forma masiva. Pero a la vez conduce a la convicción de que, si se asume seriamente, no existen atajos ni salidas fáciles: es necesario asumir la complejidad en los procesos de formación valoral.

V. Aspectos conceptuales de la formación valoral.

El desarrollo reciente de las preocupaciones por la formación valoral ha conducido a un fenómeno aparentemente paradójico.

Por un lado, y dadas las diversas corrientes detrás de las concepciones de la formación valoral, se corre el riesgo de llamar de la misma manera a fenómenos muy distintos. Esta preocupación por la polisemia de los términos utilizados en este campo se puso de manifiesto en la pasada Conferencia Mundial de Educación (UNESCO, 1994). Sin embargo, esto no presenta en el caso de América Latina un problema muy grave por el hecho de que, si bien no se puede negar la existencia de corrientes divergentes en materia de formación valoral, y más específicamente en materia de educación para los derechos humanos, en términos generales claramente predomina una de ellas, correspondiente al *paradigma holístico* de la formación valoral.

Por otro lado, ocurre que estamos llamando de manera diferente y construyendo aparatos conceptuales diferenciados a fenómenos que en el fondo son la misma cosa. Formación valoral, educación para la paz, educación para los derechos humanos, educación para la democracia y la comprensión internacional, todos ellos tienen exactamente los mismos fundamentos. Por lo mismo, una porción mayoritaria de sus planteamientos pedagógicos y metodológicos es coincidente. Si bien no se puede negar que para cada una de estas aproximaciones a la formación valoral existen contenidos de carácter informativo específicos, en todos los casos se señala con claridad que en ellos no estriba lo esencial.

Por lo tanto, no nos parece que deba preocupar la opción por una de esas aproximaciones. Tampoco debe entenderse el fenómeno como una *competencia* entre todas estas aproximaciones por un espacio en el currículum o en el tiempo escolar. No se trata de exigencias de carácter

aditivo. Más bien parecería que cualquier vía de entrada a la formación valoral, por cualquiera de las aproximaciones, conduce al logro de los objetivos fundamentales de todas ellas. Si de escoger se trata, en el caso de América Latina, dada la historia y el vigor de los planteamientos de la educación para los derechos humanos, no dudáramos en proponer que fuera esta aproximación la vía de entrada más indicada a un esfuerzo consistente de formación valoral.

VI. La pedagogía de la formación valoral.

Al analizar los planteamientos pedagógicos de la formación valoral, de la educación para los derechos humanos, de la educación para la paz y de la educación para la democracia confirmamos lo que ya mencionábamos en el apartado anterior sobre los aspectos conceptuales. El sustento pedagógico de las diferentes aproximaciones a la formación valoral es claramente el mismo. La formación valoral, la educación para los derechos humanos y la educación para la paz, si se asumen seriamente, comprometen de manera profunda las formas de enseñanza, las relaciones interpersonales en la escuela y la estructura y organización escolares. Ello es así porque ninguna de estas formas de abordar la formación valoral puede traducirse simplemente en un añadido al currículum. De esta manera podrán lograrse quizás los objetivos cognoscitivos, pero no habrá formación valoral. Esta supone la posibilidad de vivir, en la vida cotidiana de la escuela, los valores en torno a los cuales se pretende formar. El principio formal fundamental detrás de todos los planteamientos pedagógicos es que requiere de metodologías que sean congruentes y consecuentes con lo que se está enseñando. En ningún caso en el que se pretenda la formación valoral basta con razonar con los alumnos: los maestros tienen que vivir, y permitir que los alumnos vivan, dichos valores. Esto implica modificar la organización escolar y la práctica dentro

del aula, de manera que efectivamente pueda desarrollarse el diálogo y las relaciones interpersonales afectivas.

Es posible en este espacio profundizar en el detalle de la pedagogía propuesta por cada una de esas aproximaciones pero, a modo de ejemplo, señalaremos algunos de los planteamientos centrales:

a) *De la formación valoral en general.*

Detrás de los planteamientos pedagógicos de la formación valoral existe, en muchos casos, una crítica profunda a la realidad instrumental en educación, que conduce a tener una percepción parcial de la vida en lugar de una visión holística. También desde estos planteamientos se da una crítica a las formas ordinarias de operar de la escuela tradicional. Y las propuestas giran en torno a las formas de provocar rupturas con estas dos limitaciones.

b) *De la educación para los derechos humanos.*

En la base de la educación en derechos humanos se encuentra el respeto a la persona que es el educando. Ello educativamente se traduce en estimular el desarrollo integral del alumno, valorar sus capacidades y favorecer su autoestima. Por otra parte, supone un clima de confianza en el aula dentro del cual pueda promoverse la libertad de pensamiento y expresión y la posibilidad de debatir en torno a situaciones conflictivas relacionadas con la vivencia cotidiana de los derechos humanos. Deben ponerse en práctica los valores fundamentales de la democracia. Los derechos humanos no se aprenden de memoria, sino que se viven. La educación en derechos humanos implica la aplicación de nuevas metodologías y formas diferentes de trabajo en clase que propicien una mayor participación de los alumnos. El aprendizaje debe entenderse como un proceso de construcción del conocimiento. La disciplina debe entenderse de manera distinta y estar basada en el respeto y la comprensión, no en el silencio y el inmovilismo.

c) *De la educación para la paz.*

Como se trata no sólo de enseñar sobre la paz, sino para la paz, debe favorecerse una pedagogía que estimule e incorpore la acción, el diálogo, el compromiso, la cooperación y la participación. La pedagogía para la paz rechaza la violencia verbal y simbólica. Al igual que la educación para los derechos humanos, la educación para la paz ve en el conflicto uno de sus aspectos principales, pues en la resolución del conflicto está el camino para conseguir la paz, y la educación ha de proporcionar las herramientas para que el educando pueda resolver adecuadamente los conflictos. La afirmación de la persona; el autoaprecio y el aprecio hacia los demás constituyen pasos fundamentales para resolver los conflictos.

d) *De la educación para la democracia.*

La educación para la multiculturalidad es esencial para la formación de aprendizajes y competencias para la vida democrática. Supone formar un alumno crítico. La democracia es un ejercicio que debe vivirse cotidianamente, de forma que deben existir espacios donde los alumnos se expresen, se organicen y desarrollen sus propias actividades.

Pero el recorrido de estos planteamientos sobre la pedagogía de la formación valoral permite también confirmar la enorme complejidad de la tarea y su fuerte exigencia tanto sobre la escuela como sobre el docente. La enorme distancia que media entre lo que debe ser la práctica escolar y pedagógica para ofrecer un contexto que presente las condiciones dentro de las cuales pueda darse la formación valoral y la forma de operar de nuestras escuelas surge como un grave problema. Es evidente que hablar de formación valoral es vislumbrar un cambio fundamental en ambas condiciones: la práctica pedagógica y la organización escolar. Este cambio no puede ser inmediato, debe ser gradual y debe prepararse adecuadamente desde los procesos de formación de docentes y directivos.

Por estas razones, la formación valoral no puede plantearse objetivos sino de largo plazo.

VII. Consideraciones y experiencias curriculares en la formación valoral.

Existe un consenso muy claro en el sentido de que el currículum oculto es más efectivo en su capacidad de formar en valores que el currículum explícito. El primero se esconde en las estructuras institucionales y en las relaciones interpersonales cotidianas de la vida institucional. De ahí que ninguna reforma curricular que opere independiente de la reforma de la estructura de la escuela y de la modificación profunda de las relaciones interpersonales cotidianas podrá esperar grandes resultados. Es preciso atender, con especial atención e importancia, el currículum oculto.

Mientras esto sea posible, sin embargo, parece haber consenso en la conveniencia de entrar por la puerta del currículum explícito y seguir sus reglas del juego. Respecto al currículum explícito pueden encontrarse varias propuestas: desde las que demandan la enseñanza de los valores y de los temas afines como contenido instructivo hasta las que pretenden fundamentar todo el currículum en ellos. No obstante, en términos generales se destaca el valor de las materias curriculares ordinarias como vehículos para la educación valoral, y se descarta la conveniencia de introducir una asignatura específica.

Es en los planteamientos curriculares donde encontramos el mayor nivel de operatividad de las propuestas de formación valoral. Como ya habíamos adelantado, es a partir de estos planteamientos y de las experiencias concretas que pretenden ponerlos en práctica desde donde deben revisarse los ambiciosos objetivos abstractos que se plantean para la formación valoral.

Interesa resaltar el hecho de que, en términos generales, los niveles de coincidencia entre las propuestas son muy altos. A pesar de que sí pueden

distinguirse diversas corrientes respecto a las formas en las que curricularmente deben traducirse los objetivos de formación valoral, para América Latina hay una claramente predominante, que recibe un alto nivel de consenso y que consiste en privilegiar el currículum oculto y en plantear la incorporación de la temática valoral en todo el currículum existente.

Muchos de los planteamientos curriculares se han traducido en experiencias concretas. Pocas de ellas han sido debidamente evaluadas o sistematizadas, y quizás sea éste el lugar de indicar que ésta aparece como una de las deficiencias a subsanar. No obstante, las experiencias que sí han sido objeto de alguna sistematización muestran que, si bien educar en derechos humanos es difícil, que se requiere de un enorme compromiso de parte del educador y de un intenso trabajo de acompañamiento de parte del promotor, sí es posible hacerlo y sí se obtienen resultados.

Todas las experiencias exitosas registradas se relacionan intensamente con los docentes, pues su importancia es claramente reconocida, y la necesidad de su formación, de que transiten por un proceso de revisión de su práctica y de que tengan la oportunidad de conocer otras formas de trabajar en el aula en forma vivencial, parecen esenciales para involucrarse con éxito en un proceso de formación valoral con sus alumnos.

Esas últimas experiencias permiten también recoger un hallazgo que es de suma importancia: el maestro que trabaja en forma aislada encontrará serias dificultades para llevar adelante los propósitos formativos que se persiguen en estas propuestas. Es necesario involucrar a la institución escolar toda -trabajar en equipo, modificar la vida cotidiana de la escuela como institución- para que dichos propósitos encuentren condiciones de realización y puntos de fortalecimiento.

Hemos notado la escasez de material, experiencias y pensamientos en torno al papel de las universidades y

otras instituciones de educación superior en el terreno de la docencia, investigación y difusión de la formación valoral. Algo similar puede decirse acerca de la sistematización de experiencias en educación de adultos, aunque su práctica es mucho más rica. Es probable que una búsqueda dirigida a la obtención de material en torno a estos dos temas produciría información más abundante de la que aquí hemos podido rescatar. No obstante, puede afirmarse que estos dos espacios para la formación valoral y en derechos humanos deben ser objeto de mayor trabajo y sistematización.

VIII. Reflexiones para fortalecer el trabajo de educación para los derechos humanos en Latinoamérica.

1.- El sistema educativo todo -la escuela y las modalidades no formales de educación, en todos los niveles y con todas las edades- tiene una indiscutible responsabilidad en la formación valoral, ética y moral de sus beneficiarios. Al hacerlo, asume también las responsabilidades de contribuir a la construcción de una sociedad que permita una vida digna para todos, una convivencia respetuosa de las diferencias individuales, de género, culturales, sociales y religiosas; la posibilidad permanente de participar en forma activa en la toma de decisiones y en la vida cívica y política cotidiana. Una sociedad capaz de asegurar el mejoramiento continuo y de largo plazo de la calidad de vida en el planeta.

Esa afirmación se fundamenta en el hecho de que, si bien la escuela no es el único agente -y quizás tampoco por lo pronto el más eficaz- de socialización valoral, sí es la institución la que, de proponérselo, podría lograr los resultados más profundos y duraderos. La complejidad implícita en la formación valoral exige intensidad, continuidad y sistematización. De acuerdo con los planteamientos teóricos más sólidos, la sistematización es esencial para alcanzar el desarrollo cognitivo que, a su vez, es condición

para el desarrollo moral. Según esta misma teoría, la sistematización educativa es indispensable para transitar a niveles superiores de desarrollo del juicio moral, lo que permite arribar, en su momento, a una moral autónoma de principios.

Por otra parte, al parecer la escuela es la única institución socializadora que puede frenar deliberadamente el impulso adoctrinador propio de algunos sectores dentro de la formación valoral. Si estamos de acuerdo en que la verdadera personalidad ética está constituida por personas autónomas, críticas, autorreguladas, tendremos que aceptar que debe ser la escuela el agente primordial en este proceso de formación valoral.

De esa manera, entonces, si el sistema educativo no asume una responsabilidad en la formación ética de sus beneficiarios, difícilmente podremos esperar que, dejada la tarea al caótico y disparejo influjo de la educación informal, contemos en el futuro con una población éticamente formada.

2. Ya veíamos cómo las aproximaciones revisadas de formación valoral tienen un substrato fundamental común, plantean una idéntica orientación pedagógica y comparten en un alto porcentaje sus objetivos. Para América Latina consideramos que la vía de entrada a los procesos de formación valoral debe ser la educación para los derechos humanos. La educación en derechos humanos ha sido asumida, si bien recientemente, como una necesidad educativa de la escuela. Es en materia de educación para los derechos humanos en torno a la orientación donde más se ha producido en nuestro contexto: desde planteamientos teóricos hasta propuestas, experiencias, sistematizaciones y evaluaciones. Se ha preparado en este terreno un conjunto de valiosísimos materiales educativos y dentro de él se han desarrollado propuestas de formación docente. El terreno para proseguir con ímpetu en el campo de la formación valoral está sin duda mucho más abonado desde esta aproximación.

3. Un planteamiento serio de formación de la formación valoral desde nuestros sistemas educativos tendría que partir necesariamente de un reconocimiento de las dificultades a las que se ha enfrentado su desarrollo y su puesta en práctica, a fin de poder enfrentarlas. Algunas de las más importantes son las siguientes:

a) La primera se refiere a la necesidad de impedir en forma deliberada que los esfuerzos de formación valoral se conviertan en procesos de adoctrinamiento. Debido precisamente a la precariedad teórica y pedagógica de los planteamientos de formación valoral, la frontera entre la constitución de individuos que autónomamente constituyen su sistema de valores y los procesos de adoctrinamiento todavía tiene zonas grises. Es absolutamente esencial que éstas sean identificadas y que se tomen las medidas necesarias para asegurar que no se caiga en la tentación de la salida fácil de la formación valoral, que siempre será la moralizante.

b) la segunda tiene que ver con la formación de docentes. Los docentes han de ser formados para ser educadores en los valores. Esto es una novedad. No han sido formados para ello ni han tenido la posibilidad de experimentar distintas formas de enseñar de acuerdo con estos propósitos. Lograr esto no es fácil. Para comenzar, los maestros han de ser respetados en sus derechos humanos por el sistema educativo que los contrata. Implica también considerar al docente como sujeto también de formación en valores y derechos humanos. Implica una revisión de su práctica docente junto con las posibilidades de vivir formas de enseñar diferentes. E implica un intenso trabajo de acompañamiento durante un período relativamente largo, hasta que las nuevas prácticas se consoliden y el maestro sea efectivamente capaz de armar su programa de formación para los derechos humanos en función de la vida cotidiana de la escuela y de la comunidad aledaña. No puede hablarse

de un programa de formación valoral. NO puede hablarse de un programa de formación valoral que no parta de un trabajo con los docentes.

c) La tercera dificultad se refiere a la estructura y organización de la escuela y, por extensión, al sistema escolar como un todo. La forma como actualmente opera la escuela y como se relaciona con el sistema educativo más amplio presenta en muchos aspectos contradicciones profundas con las relaciones que pretende impulsar una formación para los derechos humanos. De mantenerse estas contradicciones, se corre el riesgo de producir resultados *deseducativos*, porque se internaliza la simulación.

d) La cuarta dificultad tiene que ver con la distancia entre los desarrollos teóricos -que ponen el énfasis en los aspectos evolutivos del proceso de formación valoral- y los objetivos que se plantean para sus diversas aproximaciones -que son de carácter general y abstracto, resultan demasiado ambiciosas y no se plantean de manera que sus resultados sean evaluados. Los objetivos tienen que plantearse de manera mucho más precisa y tomando en cuenta la edad de los alumnos y lo que es posible esperar de cada etapa.

e) La escuela no puede sola. Esto se traduce en un llamado a que la escuela desarrolle la capacidad de estrechar activamente los vínculos con los agentes socializadores de la comunidad con los que sea posible hacerlo. Pero también implica la necesidad de que la escuela introduzca sistemáticamente lo que ocurre en la sociedad más amplia -de lo cercano a lo lejano- como objeto de análisis y como problema al que conviene, colectivamente, buscarle solución. Nuevamente se requiere romper un estilo de operar, tanto de la escuela como en el aula, a fin de convertir las competencias o incomunicaciones en sinergias favorables entre agentes socializadores.

Las anteriores son sólo algunas de las áreas problemáticas que habrá que enfrentar si lo que se persigue es

que el objetivo de formar sujetos que autónomamente decidan conducir su vida de acuerdo a los principios valorales que sustentan los derechos humanos salga de su sitio todavía experimental y alternativo y se convierta en un objetivo real de nuestros sistemas educativos. La tarea no es fácil, pero existen claras indicaciones de que, como región, estamos encaminándonos claramente hacia su logro y que de quienes tenemos interés y experiencia en el campo, depende en buena parte lo que pueda avanzarse en este sentido en el futuro próximo.

LAS PROPUESTAS DEL BANCO MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN: ¿SENTIDO OCULTO O PROBLEMAS DE CONCEPCIÓN?*

ESTUDIO

José Luis Coraggio**

“EL BANCO MUNDIAL ESTÁ FUERTEMENTE COMPROMETIDO EN SOSTENER EL APOYO A LA EDUCACIÓN. SIN EMBARGO, AÚN CUANDO EL BANCO FINANCIA AHORA CERCA DE UNA CUARTA PARTE DE LA AYUDA A LA EDUCACIÓN, SUS ESFUERZOS REPRESENTAN SÓLO CERCA DE LA MITAD DEL UNO POR CIENTO DEL TOTAL DEL GASTO EN EDUCACIÓN EN LOS PAÍSES EN DESARROLLO. POR ELLO, LA PRINCIPAL CONTRIBUCIÓN DEL BANCO MUNDIAL DEBE SER SU ASESORÍA, DISEÑADA PARA AYUDAR A LOS GOBIERNOS A DESARROLLAR POLÍTICAS EDUCATIVAS ADECUADAS PARA LAS CIRCUNSTANCIAS DE SUS PROPIOS PAÍSES. EL FINANCIAMIENTO DEL BANCO SERÁ EN GENERAL DISEÑADO PARA INFLUIR SOBRE LOS CAMBIOS EN EL GASTO Y LAS POLÍTICAS DE LAS AUTORIDADES NACIONALES” (WORLD BANK, 1995: PAG.XXIII, NUESTRO SUBRAYADO).

EN MUCHOS PAÍSES EL BANCO ES LA PRINCIPAL FUENTE DE ASESORÍA EN POLÍTICA EDUCATIVA, Y OTRAS AGENCIAS CRECIENTEMENTE SIGUEN SU LIDERAZGO...” (HADDAD, CARNOY ET AL, 1990: PAG. 37)

Si lo que el Banco Mundial ofrece son principalmente ideas, y esas ideas ayudarán a dar forma a políticas claves, que preparan nuestras sociedades para un futuro sobre el cual hay solamente conjeturas, cómo se producen y qué validez tienen dichas ideas debe ser analizado con tanto detenimiento como las condiciones y consecuencias de sus créditos.

Este trabajo trata, pues, sobre las ideas que operan detrás de las políticas educativas.¹ Intentamos plantear algunas hipótesis que, antes que pretender dar respuestas definitivas, alimenten la reflexión colectiva para conocer y comprender cómo se generan, qué efectos tienen y, si ese efecto no es satisfactorio, qué alternativas efectivas pueden plantearse a dichas políticas.

Es frecuente oír que el Banco Mundial viene imponiendo políticas homogéneas para la educación no sólo en la región sino en el mundo. Esta tesis es plausible: las declaraciones del propio Banco Mundial, la simultaneidad con que están emprendiéndose reformas educativas en los distintos países, y la homogeneidad discursiva que envuelve esas reformas, así parecen indicarlo. Pero, al mismo tiempo, hay signos de que otros actores están también operando activamente y son corresponsables por el resultado.

Sin admitir la eficacia de los actores locales no se explicaría por qué, mientras en Ecuador la reforma educativa y las políticas de mejoramiento de la calidad de la

* Ponencia presentada en el Seminario “O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil”, organizado por Ação Educativa, Sao Paulo, 28-30 junio, 1995.

** Director del Instituto Fronesis (Quito) y del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires).

¹ Sin embargo, no vamos a incursionar aquí en los aspectos propiamente pedagógicos de dichas políticas. Sobre eso puede verse: Rosa María Torres, “¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares”, en Necesidades básicas de aprendizaje: Estrategias de acción, UNESCO-OREALC, Santiago, 1993; De críticos a constructores: Educación popular, escuela y ‘Educación para Todos’, Cortez Editora, Sao Paulo (de próxima aparición); y «¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial», ponencia presentada en este mismo seminario.

educación financiadas por el Banco Mundial no incluyen a la educación indígena bilingüe, en Bolivia ésta ha sido incluida como un componente central de la reforma educativa también financiada por el Banco. Ni por qué, mientras sus principales personeros insisten en general en la conveniencia de reducir la inversión pública en Educación Superior, el Banco Mundial ha acordado financiar una inversión significativa en la modernización universitaria argentina. Ni por qué, mientras en unos países los créditos del Banco Mundial impulsan como prioridad la inversión en textos escolares y minimizan la infraestructura, en otros continúan priorizando la construcción de edificios, en desmedro de la formación docente o el mejoramiento de las condiciones que afectan de manera directa la calidad de la enseñanza.

No contamos todavía con un conocimiento sistemático sobre cómo se da en los diversos países el encuentro entre el Banco Mundial (sus investigadores en Washington, sus operadores y negociadores en el terreno, sus consultores, sus distintos departamentos y objetivos, etc.), las distintas instancias de gobierno y los diversos sectores de la sociedad civil (los sindicatos de maestros, las asociaciones estudiantiles, las universidades, las asociaciones corporativas en general, las ONGs, etc.). Sin embargo, el mero hecho de que asumamos la necesidad de ese conocimiento implica que estamos abiertos a romper con los clichés usuales de responsabilizar exclusivamente a un supuestamente monolítico Banco Mundial por las políticas nacionales de educación.

Es urgente saber qué límites y qué posibilidades inexploradas tiene ese encuentro entre el Banco Mundial, los gobiernos y las sociedades de América Latina, porque de él seguirán surgiendo las políticas educativas capaces de promover o bloquear el desarrollo sustentable de nuestras sociedades. Asimismo, porque quienes planteen alternativas deberán construir su propia viabilidad técnica, social y política en el seno de ese mismo espacio de relaciones.

En la primera parte de este trabajo presentamos algunos rasgos del contexto económico global, indispensables para elaborar los sentidos posibles de las nuevas políticas sociales, en el marco de la reforma del Estado y del predominio del mercado. Argumentamos que la Banca de Desarrollo propone aliviar la pobreza en formas que, de ser consecuentemente implementadas, contradicen su objetivo de minimizar el gasto público. Dentro de esto, cuestionamos la pretendida eficiencia de la focalización en la pobreza y planteamos la necesidad de otro enfoque del desarrollo.

En la segunda parte hacemos un análisis de los fundamentos teóricos y empíricos de las propuestas del Banco Mundial para la educación. Argumentamos que a los

problemas intrínsecos del modelo económico neoclásico se agregan deficiencias metodológicas en su aplicación, de las cuales son conscientes los mismos técnicos del Banco. Y que, inexplicablemente, se actúa como si las propuestas estuvieran satisfactoriamente sustentadas. Finalmente, mostramos que hay sesgos no explicables en la interpretación de los resultados que las mismas investigaciones del Banco Mundial arrojan, en particular para el caso del "Milagro del Este Asiático".

I. EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: GLOBALIZACIÓN Y SENTIDO DE LA POLÍTICA SOCIAL

Sentidos posibles de la política social

El sentido objetivo de las nuevas políticas sociales, más allá de las verdaderas intenciones o de su marketing, puede interpretarse de tres formas principales:

1. Las políticas sociales están dirigidas a continuar el proceso de desarrollo humano que se dió a pesar del fallido proceso de industrialización y desarrollo económico. Su consigna es invertir los recursos públicos "en la gente", asegurando que todos tengan acceso a un mínimo de educación, salud, alimentación, saneamiento y refugio, condiciones éstas para aumentar la esperanza de vida y tener una distribución más equitativa de las oportunidades. Estas políticas no incluyen una concepción acerca de cómo lograr que el "capital humano" sea algo más que un recurso barato para el capital, y de hecho logran la equidad a costa del empobrecimiento de los sectores medios urbanos sin afectar a las capas de altos ingresos.

2. Las políticas sociales -ya sea por razones de equidad o de cálculo político- están dirigidas a compensar coyunturalmente los efectos de la revolución tecnológica y económica que caracteriza a la globalización. Son el complemento necesario para asegurar la continuidad de la política de ajuste estructural, diseñada para liberar las fuerzas del mercado y liquidar la cultura de derechos universales (entitlements) a bienes y servicios básicos garantizados por el Estado. Al no revertirse las tendencias regresivas del mercado, estas políticas, pensadas como intervenciones coyunturales eficientes, se vuelven políticas estructurales ineficientes, y transforman la relación entre Política, Economía y Sociedad, fomentando el clientelismo político. Inicialmente pensadas para los afectados por la transición, ahora se focalizan en los más pobres. De hecho, la regulación política de los servicios básicos subsiste, pero la lucha democrática por la ciudadanía cede ante la mercantilización de la política.

3. Las políticas sociales, antes que para continuar o compensar, están pensadas para instrumentar la política económica. Son el Caballo de Troya del mercado y el ajuste económico en el mundo de la política y la solidaridad social. Su principal objetivo es reestructurar al Gobierno, descentralizándolo a la vez que reduciéndolo, dejando en manos de la competitiva sociedad civil la asignación de recursos, sin mediación estatal. Otro efecto principal es introyectar en las funciones públicas los valores y criterios del mercado (la eficiencia como criterio central, cada cual debe pagar por lo que recibe, los agentes descentralizados deben competir por recursos públicos en base a la eficiencia en la prestación de servicios según indicadores uniformes, etc.), dejando como único residuo de la solidaridad la beneficencia pública (redes de seguridad social) y preferentemente privada para los miserables. Como consecuencia, el diseño de las políticas sectoriales queda subordinado a las políticas del ajuste estructural y entra en frecuente contradicción con los objetivos declarados.

Estos tres sentidos están presentes, se entrelazan y a menudo se confunden en el campo de acción, en el discurso técnico y en el sentido común de los actores educativos. En ese terreno complejo es que debemos bregar por constituir un sentido progresivo de las políticas públicas. Esa búsqueda colectiva se facilita si comprendemos que la realidad de la política social no está exenta de contradicciones ni mucho menos es la mera expresión de la voluntad del más poderoso, sino un emergente en el cual pueden incidir la crítica del discurso dominante y el planteamiento de alternativas superiores para la sociedad en su conjunto. Como consecuencia, las políticas sociales actuales resultan no sólo de la avasalladora iniciativa de las fuerzas inspiradas por el nuevo conservadurismo de derecha, sino también de la ausencia de iniciativa y del comportamiento defensivo por parte de otras fuerzas sociales y políticas, lo que nos hace responsables de ir más allá de la denuncia estigmatizadora o la crítica desde la ideología.

Políticas sociales en el contexto del mercado global

Los países de América Latina pasan por un largo período de transición, marcado por la crisis del modelo de industrialización y por la declinación del protagonismo de los actores nacionales que impulsaban aquel modelo. La coyuntura está marcada por un proceso global de reforma del Estado y sus relaciones con la sociedad y la economía, dirigido a instaurar el mercado mundial como principal mecanismo de asignación de recursos entre y dentro de las naciones.

Algunas consecuencias de ese proceso son ya evidentes: la autonomización y vertiginosa movilidad del capital

financiero, la polarización social, tanto en los países del Sur como en los del Norte², y la creciente brecha entre Norte y Sur.

Pero éste es un proceso desigual. Mientras buena parte de las capas medias se empobrecen, algunos sectores medios han pasado a ser ricos. Del mismo modo, algunos países de menor desarrollo han avanzado en la escala del crecimiento económico.³ Contradictoriamente, aunque la tendencia media sea negativa, este resultado desigual abre la expectativa de que algo puede hacerse, como individuo, como sector social, o como país, para evitar ser parte de la degradación general e incluso lograr un mayor desarrollo.

La consigna del éxito, para individuos, sectores sociales y países, no es la cooperación o la solidaridad, sino triunfar en la competencia con los demás. Ser competitivos significa estar en capacidad de pasar las pruebas que plantea el mercado, respondiendo rápida y eficientemente a sus cambios. A escala nacional, advertidos del peligro de lograr apenas una competitividad perversa, cortoplacista, basada en la degradación del valor del trabajo, del medio ambiente y de la calidad de vida, se especifica que la competitividad debe ser "auténtica", sustentable y basada en inversiones en el capital humano.⁴

Habría, pues, margen para una acción voluntaria racional, y aquellos que adopten las políticas correctas a tiempo tendrán mejores posibilidades de pasar el examen de las fuerzas supuestamente naturales, no voluntarias, del mercado. Se recomienda ser realista, adaptarse a la naturaleza de las cosas, para sobrevivir y eventualmente prosperar. Según este sentido común, legitimador de la revolución neoliberal, cualquier intento de contraponer fuerzas políticas o sociales a la fuerza arrasadora del mercado llevaría a resultados como los de la actual crisis de México, o de las recientes crisis monetarias en Europa.

² Ver: CEPAL, «Panorama Social de América Latina». Edición 1993, Santiago, 1993; CEPAL/PNUD, «Magnitud de la pobreza en América Latina de los ochenta», s.l., mayo 31 1990; CEPAL, «El perfil de la pobreza en América Latina a comienzos de los años 90», en Notas sobre la economía y el desarrollo, n.º. 536, Santiago, noviembre 1992. Para el caso de los Estados Unidos, ver: Bartlett, Donald L. and James B. Steele, *America: What Went Wrong?*, Andrews and McMeel, Kansas City, 1992.

³ Ver: World Bank, «The East Asian Miracle (Economic Growth and Public Policy)», Oxford University Press, Washington D.C., 1993.

⁴ Ver: CEPAL, «Transformación Productiva con Equidad», Santiago, 1990; CEPAL-UNESCO, «Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad», Santiago, 1992.

Siguiendo ese razonamiento, para competir, un país debe atraer capitales que inviertan en la producción de bienes y servicios exportables, con alta productividad, calidad y flexibilidad. Para esto se recomienda cumplir las siguientes precondiciones:

- una oferta de fuerza de trabajo social y técnicamente flexible
- un complejo eficiente de servicios a la producción, integrado al sistema global de redes de comunicación y transporte, de información y financieras
- bajar los costos directos, principalmente salarios y servicios a la producción
- bajar los costos indirectos, principalmente las cargas fiscales usualmente requeridas para cubrir funciones de un Estado ineficiente y/o sobreextendido en sus compromisos sociales
- proteger los derechos de la propiedad y la ganancia privadas, no sólo mediante leyes protectoras de las patentes, sino minimizando la probabilidad, tanto del estallido de graves crisis sociales o económicas, como de intervenciones arbitrarias del poder político en la economía
- demostrar la voluntad política de mantener la estabilidad macroeconómica que permita el cálculo económico de las inversiones alternativas

En América Latina, intentar lograr la competitividad por esta vía está significando una revolución cultural e institucional, que incluye, entre otras reglas del "buen gobernante":

- desregular la economía, minimizando las barreras al comercio y libre flujo de capitales
- reducir al máximo los derechos ("entitlements") no vinculados a la competitividad, salvo los programas focalizados en los sectores de pobreza extrema y una "red de seguridad" para situaciones coyunturales de necesidad⁵
- sanear las finanzas públicas, privatizando toda actividad que pueda desarrollarse como negocio privado, reduciendo el gasto social al mínimo necesario para asegurar el acceso de los sectores más pobres a paquetes de servicios básicos (agua, saneamiento, salud y educación elementales), aplicando la recuperación de costos por los servicios a todos los usuarios que puedan pagar en dinero o en trabajo
- descentralizar el Estado Nacional, pasando responsabilidades sociales a las instancias de gobierno y a las comunidades locales
- invertir, conjuntamente con el capital privado, en una plataforma de infraestructura productiva que apoye al sector moderno-exportador
- proseguir una política macroeconómica que mantenga la estabilidad monetaria sin contravenir las indicaciones del mercado y que garantice tanto el pago del servicio de la deuda externa

como el libre movimiento de los capitales y sus ganancias.

Todo esto se nos presenta como una receta técnica ante una situación objetiva inevitable. Pero la tecnocratización y despolitización de la economía que esa presentación sugiere es sólo aparente.

Por un lado, las reformas institucionales son impuestas políticamente, por élites nacionales e internacionales, con la ayuda de un discurso teórico-ideológico que las presenta como la única posibilidad real de acceder al crecimiento económico y la estabilidad sociopolítica, si es que no de meramente sobrevivir.

Por otro lado, el mercado real está lejos de la utopía neoliberal, según la cual el mercado libre tiene mecanismos de autoregulación por los cuales la búsqueda competitiva del beneficio privado conduce al óptimo social. Se alega que los precios mundiales deben estar libres de intervención política estatal (desregulación) para guiar correctamente las decisiones económicas privadas y poner a prueba su eficiencia en beneficio de todos. Sin embargo, los gobiernos con fuerza política en el escenario mundial siguen ejerciendo su poder para influir sobre los mercados, y los niveles de centralización del poder económico, en particular del capital financiero, han llegado a niveles extraordinarios, alejándolos cada vez más de los supuestos de la concurrencia perfecta.

A la vez (tema de este seminario), y a pesar de indicadores claros del fracaso de sus anteriores propuestas y asesorías (como la deuda externa, que se ha convertido en hipoteca eterna de estas sociedades), algunos organismos multilaterales han aumentado su capacidad de influir sobre los gobiernos nacionales de países en desarrollo.

"El poder de los organismos multilaterales sobre los gobiernos de los países en desarrollo está dado sólo marginalmente por su aporte financiero (salvo posibles réditos espurios de los intermediarios). Lo decisivo es su capacidad para incidir en las relaciones económicas internacionales (por ejemplo, vinculando el acceso al mercado de capitales con la firma de acuerdos previos con el FMI o el Banco Mundial, que imponen la política económica y los parámetros de la relación Estado/sociedad: equilibrio fiscal, desregulación, privatización, descentralización). Esto da a los gobiernos que controlan

⁵ Esta agenda puede volverse, por momentos, contradictoria. Así, mientras el capital en principio requiere bajos salarios y costos derivados de la seguridad social, los gobiernos de países del Norte pueden presionar para que se nivelen los costos salariales, evitando lo que consideran una "competencia desleal" de los gobiernos del Sur.

estos organismos un gran poder ("leverage") con muy bajos costos, al punto que, por ejemplo en Estados Unidos, se discute la conveniencia de pasar recursos de la ayuda externa (manejaible más directamente de manera política) hacia los organismos multilaterales que ese país controla. Aportando (crecientemente bajo la forma de créditos reembolsables a tasas de interés flotantes) menos del 5% de los presupuestos estatales, se puede dirigir a control remoto sus políticas. Pero para comandar ese 5%, que reorienta el 100% del presupuesto público, apenas si hace falta suscribir y pagar efectivamente una proporción muchísimo menor como parte del capital (en el caso del Banco Mundial, la proporción entre los recursos que se aportan y los que se orientan puede llegar a ser de 1000 veces!). Pero esa capacidad institucionalizada -presentada como responsabilidad por mantener el orden económico mundial- que tienen los gobiernos de los países industrializados para incidir políticamente en las relaciones económicas globales no es todavía suficiente."

"Esto se manifiesta dramáticamente cuando se apela al bloqueo económico, un recurso también político que, a pesar del fin de la guerra fría, se está utilizando de manera frecuente. Desentrañar el juego de estas presiones políticas externas no es tarea sencilla, pues aquí intervienen desde conglomerados económicos hasta ONGs ecologistas y movimientos de defensa de los derechos humanos. Ejemplos recientes se refieren al respeto a los derechos de patentes, la reducción de la protección nacional a ciertas ramas de la industria, la conservación de ciertas especies animales o vegetales, el cumplimiento de ciertas normas de la OIT relativas a las relaciones de trabajo, o más en general de ciertos derechos humanos, la adopción de determinadas instituciones políticas, o el cumplimiento de tratados o resoluciones de las NNUU, todo lo cual se aplica selectivamente y en general con dobles estándares."⁶

Por todo esto, ni los precios de mercado devienen de un puro mecanismo de concurrencia perfecta, ni las sugerencias para reorientar las políticas públicas resultan de un puro diálogo desinteresado para buscar las mejores respuestas técnicas a objetivos trascendentes compartidos. Así como sería poco clarificador pensar que todo es producto de una confabulación, también sería ingenuo ignorar la existencia de fuerzas organizadas y proyectos de dominio, los que se refuerzan en la medida que se aceptan pasivamente como algo natural.

Pero no se trata de un problema "exterior" a nuestras sociedades. De hecho, está generalizado en la región un estilo elitista de gestión pública. Es típico que la inteligencia gubernamental haga tratos en la cúspide con las agencias internacionales o con representantes de los gobiernos centrales, y realice un trabajo especial para legitimar ex post facto aquellos arreglos. Paradojalmente, parte de esta legitimación puede consistir en dejar circular la idea de

que los aspectos socialmente negativos de las políticas públicas son impuestos desde afuera, minimizando así la responsabilidad de sus agentes nacionales. Así, el FMI o el Banco Mundial se han convertido en el "enemigo" para los sectores más afectados por las reformas económicas.

En la creencia de que el Estado es ineficaz, y de que son factores externos o naturales los que determinan la situación de crisis social, las mayorías nacionales vienen renunciando a la posibilidad de controlar el mercado y defender sus posiciones económicas a través del sistema político. Por ello, los precios y las políticas, en ausencia de una fuerza contrarrestante ejercida por las mayorías, reflejan la correlación de fuerzas regresiva en el concierto mundial. En esto, es fundamental tener presente que las mismas instancias con capacidad para incidir en el curso de los acontecimientos, ya sean los organismos de Bretton Woods o los gobiernos de las principales economías del Norte, se encuentran a su vez crecientemente limitadas por la fuerza del capital financiero, que representa la forma más abierta del poder estructural del capital mundial.

Cabe preguntarse si surgirán causas contrarrestantes por las que esas fuerzas van a tornarse en algún momento favorables al desarrollo humano o a la democratización efectiva y no a la reproducción ampliada de la misma o equivalentes configuraciones de poder.

Límites a la globalización y propuestas de la Banca de Desarrollo para superarlos

Como en toda época de transición, faltan conocimientos que permitan explicar y predecir con mínima confiabilidad el movimiento de conjunto de la economía, la sociedad y la política. El vacío de certidumbres se va llenando con hipótesis más o menos apoyadas en algunas teorías muy generales o en la extrapolación de las tendencias empíricas registradas.

Por ejemplo, es generalmente aceptada la hipótesis de que el resultado previsible de ese juego libre de fuerzas sería la exclusión de masas inéditas de la población mundial respecto a los beneficios del desarrollo tecnológico que esas mismas fuerzas impulsan aceleradamente.⁷

⁶ José Luis Coraggio, "Las Nuevas Políticas Sociales: El Papel de las Agencias Multilaterales", ponencia presentada en el Seminario-Taller sobre "Estrategias de lucha contra la pobreza y el desempleo estructural", CEUR-Instituto de Geografía de la UBA, Buenos Aires, octubre de 1994.

⁷ World Bank, World Development Report 1990: Poverty, Oxford University Press, 1990, capítulo 1.

Y aunque parece que el modo de desarrollo informacional⁸ no requerirá por bastante tiempo contrarrestar por razones económicas esas tendencias intrínsecas a la polarización y la exclusión social⁹, dos límites puede presentarse a su dinámica de desarrollo globalizador, ambos provenientes de esferas no estrictamente económicas:

(1) los desequilibrios ecológicos, desatados en la transición entre el modo industrialista y el informacional de desarrollo, que pueden poner en riesgo no sólo la sustentabilidad de la economía mundial sino la de la especie humana misma;

(2) la agudización de los desbalances sociales, que erosionan la estabilidad política que requiere la nueva economía para consolidarse a escala global.

Con respecto al segundo aspecto, el Banco Interamericano de Desarrollo realizó recientemente un evento donde se planteó con total transparencia el lado sociopolítico de la competitividad sustentable:

"Las formas predatorias de explotación económica son cada día menos viables. Sin la vigencia de una norma básica de equidad, el tejido social se resiente y la intolerancia política prospera, generándose un clima adverso a la inversión."

"En escenarios de baja equidad y de poca esperanza hay buenas probabilidades que las presiones sociales se vuelvan intolerables y obliguen a recurrir a una alta densidad de intervenciones y regulaciones para restablecer el equilibrio, originando situaciones y ambientes de inestabilidad y de desconfianza pública. Desde este punto de vista, la equidad del sistema socio-político condiciona indirectamente la eficiencia de los mercados."

"Es decir, la propia lógica de una economía abierta de mercados sugiere que la reforma social, así concebida, más que una secuela es una condición esencial de la eficiencia y viabilidad de la economía."¹⁰

Esto, que parece dicho para enfrentar las modalidades más economicistas del ajuste estructural, encuentra eco en el discurso del Banco Mundial, que a partir de 1990 ha declarado que el "ataque a la pobreza" es su objetivo principal, si bien lo presenta como una cuestión primordialmente de equidad. Es más, aunque el Banco Mundial sostiene oficialmente que "el marco de instituciones políticas y económicas es importante porque las políticas para reducir la pobreza implican un trade-off", postula que dicho trade-off no es principalmente entre crecimiento y reducción de la pobreza sino que "especialmente en el corto plazo, es entre los intereses de los pobres y los de los no pobres". Por eso afirma que su estrategia "es más fácil de ser adoptada en países donde los pobres participan en la toma de decisiones políticas y económicas"¹¹

Según el Banco, su estrategia tiene dos componentes:

(1) Promover el uso productivo del recurso más abundante de los pobres: el trabajo, mediante un "Eficiente crecimiento trabajo-intensivo basado en apropiados incentivos de mercado, infraestructura física, instituciones e innovación tecnológica", y

(2) proveer a los pobres servicios sociales básicos, en especial salud primaria, planificación familiar, nutrición y educación primaria.¹²

A esto se agregan transferencias a los absolutamente inalcanzables por ese tipo de crecimiento (los miserables, los enfermos y los viejos) y la ya mencionada red de seguridad para los grupos más vulnerables a "los shocks que reducen el ingreso". Es importante destacar que, en esta visión, el Banco ve "la inversión en educación como la mejor manera de aumentar los recursos de los pobres" (Ibid. p. 3).¹³

Esta propuesta estratégica para atacar la pobreza explicaría por qué el Banco Mundial, usualmente centrado en la inversión en infraestructura y en el crecimiento económico, aparece crecientemente como una agencia impulsora de la inversión en sectores sociales y la reforma del conjunto de las políticas sociales. ¿Se trata de prevenir situaciones políticamente críticas—tanto en las 17 megaciudades del mundo en desarrollo como en sus regiones rurales sobrepobladas—

⁸ Manuel Castells denomina así al nuevo modo de organización socio-técnica del desarrollo. Ver: Manuel Castells, *The Informational City*, Blackwell, Cambridge, 1989.

⁹ El modo industrialista de desarrollo nacional cobijaba la contradicción de requerir, por su propia dinámica económica, una ampliación del mercado interno, lo que posibilitaba alianzas e intervenciones extraeconómicas alrededor de políticas redistribucionistas. En un mercado global, el concepto mismo de mercado interno pierde sentido y posibilidades, y, con el amplio mercado que abren las economías en transición del socialismo, todavía no se anticipa la necesidad económica de integrar a los excluidos.

¹⁰ BID-PNUD, *Reforma social y pobreza. Hacia una agenda integrada de desarrollo*, Washington, D.C., 1993, pag. 18-19.

¹¹ World Bank (1990), op.cit. Incluso se afirma que "Cuando puede hacerse, la redistribución de tierras debe ser firmemente apoyada. Pero los obstáculos políticos a tales reformas son grandes", Ibid. pag. 3.

¹² World Bank, (1990), op.cit, pag. 138

¹³ «Para nosotros, no hay mayor prioridad en América latina que la educación. Entre 1987 y 1992, nuestro programa anual de préstamos para la educación en América latina y El Caribe aumentó de 85 a 780 millones de dólares, y anticipamos otro incremento hasta 1000 millones en 1994.» (Presentación de Mr. Shahid Husain, Vice Presidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe, en la Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, realizada en Santiago de Chile entre el 8 y 11 de junio de 1993).

que podrían poner en peligro la sustentabilidad política del ajuste estructural, visto por el Banco Mundial, por el Fondo Monetario Internacional y por la Banca de Desarrollo en general, como el camino para retomar el crecimiento económico a escala global?¹⁴

¿Cómo lograr un crecimiento basado en tecnologías trabajo-intensivas cuando el modo informacional de desarrollo es justamente un gran expulsor de fuerza de trabajo? En todo caso, hacerlo por medio de "apropiados incentivos de mercado" no puede significar sino una baja pronunciada en los salarios y sus costos indirectos.

¿Cómo atender a esta explosiva situación social y a la vez reducir el gasto social del Estado? Se requiere no sólo usar más eficientemente los escasos recursos que el ajuste deja para la política social, focalizándolos en los más pobres, sino también extraerlos de los no pobres, entendidos éstos como las clases medias urbanas, que son presentadas—junto con los sectores corporativos históricamente asociados al modelo industrializador (los sindicatos y el empresariado nacional)— como los grupos privilegiados que en el pasado aprovecharon indebidamente de su influencia sobre el Estado, llevándolo a la crisis al inflar la masa de subsidios indiscriminados.

Los trabajadores de América Latina, desde los niveles más pobres de ingreso hasta los medios, librados al mercado mundial de trabajo, deben renunciar a las leyes que los protegían, y competir, a la vez, con los trabajadores más baratos y más despojados de derechos humanos y con los más capacitados del mundo, que están además equipados con una infraestructura de apoyo de punta. Por su parte, los empresarios latinoamericanos que sobreviven como tales, perdido el mercado interno cautivo por la protección estatal, deben competir o asociarse subordinadamente con un capital global financieramente ultrasensible, para el que mínimas variaciones en la rentabilidad inducen al cierre de actividades y a la migración entre continentes.

La desocupación abierta, el subempleo y la precarización del trabajo, por un lado, y las oleadas de quiebras de pequeñas y medianas empresas (PYMES) y de microempresarios familiares,¹⁵ por el otro, son indicadores cotidianos de la cara más regresiva de este estilo de desarrollo, que se pretende presentar como la única forma de realización de la revolución tecnológica contemporánea.

¿Es eficiente la focalización de la política social?

Las nuevas políticas sociales se caracterizan por la expresión "para todos": salud, agua, saneamiento y educación para todos. Pero no empleo ni, por tanto, ingreso para todos. El empleo y los ingresos sobrevendrían, eventualmente, por la capitalización que los pobres hagan de la inversión de servicios sociales que se dirige a ellos (ya pocos se animan a anticipar un efecto de

derrame por el crecimiento de la economía en los países del Norte). En consecuencia, tanto por razones de equidad como para promover el desarrollo, el Estado debe intervenir para garantizar que quienes no tengan el ingreso para proveerse de esos servicios en el mercado (aquellos por debajo de las líneas de pobreza o indigencia) los reciban como servicio público.¹⁶

Esta propuesta supone una transacción no siempre evidente: el "para todos" significa degradar el concepto mismo de salud, educación o saneamiento, lo que se refleja en el adjetivo: "básico".

Se supone que quienes pueden adquirir la parte "no básica" de esos servicios no están interesados o quedan excluidos de acceder al paquete básico por la vía pública. Por ello, de hecho se segmenta la población en dos sectores:

- los que sólo tienen servicios básicos gratuitos o subsidiados (los pobres), que tienden a ser de menor calidad,
- los que obtienen servicios más amplios, totalmente a través del mercado, incluyendo servicios "básicos" de mejor calidad

Pero esta segmentación tiene algunos problemas de eficacia, y también de eficiencia. Así, en algunos casos, para brindar una cobertura total de un servicio básico se debería, por razones tecnológicas o sociales¹⁷ proveerlos

¹⁴ Como lo pone otro documento del mismo Banco, se ha concluido que "la pobreza urbana se convertirá en el problema más importante y más explosivo del siglo próximo desde el punto de vista político", Banco Mundial, Política urbana y desarrollo económico: Un programa para el decenio de 1990, Washington DC, 1991, pag. 5

¹⁵ Para dar una idea de la magnitud del fenómeno, en el caso de Argentina, la tasa de desempleo abierto es ya la más alta de su historia, y la Unión Industrial Argentina acaba de manifestar su alarma por el cierre de 30.000 negocios en el primer cuarto del año 1995. Latin American Economy and Business, Londres, Junio 1995.

¹⁶ En el planteamiento de estas concepciones ha sido fundamental el papel del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en cuya seno se producen los informes anuales sobre desarrollo humano, concepto que se autopresenta como nuevo paradigma de desarrollo. Sin embargo, para convertirse en paradigmático, deberá poder encarnarse en las fuerzas del desarrollo real, algo que requeriría modificar la naturaleza del modo de desarrollo que surge de la globalización del mercado. Para un análisis de esa propuesta y sus derivaciones en la educación, ver: José Luis Coraggio, Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación, AIQUE-IDEAS, Buenos Aires, 1995, y Editora Cortez, Sao Paulo [en prensa]. Ver también: Informe de Desarrollo Humano, (1990, 1991, 1992, 1993, 1994), PNUD, Nueva York.

¹⁷ Por la lógica de los ecosistemas o de las redes de infraestructura, o por los costos políticos de una segregación abierta.

a poblaciones heterogéneas a partir de la misma fuente, con lo que la distribución del gasto social debería tomar otras formas.

Por ejemplo, si en una ciudad debe haber una única red de agua y alcantarillado, la discriminación positiva no será visible por el lado del acceso (todos estarán conectados al mismo sistema) sino por el de la recuperación diferencial de los costos, proporcional a la capacidad de pago de cada uno. Pero este mecanismo es problemático en servicios personales, como la salud, o los comedores escolares, donde habría niños con cupones y niños con dinero, en la misma o diferentes filas, algo que tiende a ser rechazado por los mismos pobres, en particular por los nuevos pobres.¹⁸

Otro problema es que a lo largo de una vida se puede oscilar (cada vez más) alrededor de la línea de pobreza, lo que hace sumamente complicado ajustar coyunturalmente el acceso a servicios públicos (e.g.: cuando un usuario supera la línea de pobreza habría que dejar de proveerle el servicio o pasar a cobrarlo a otro precio, y a la inversa). Podemos imaginar los costos de administrar un sistema de discriminación como el que supone la focalización de los subsidios según las fluctuantes capacidades de pago.

Por otro lado, la línea de pobreza, calculada en equivalentes de ingreso, se convertiría en una franja discontinua, pues en cuanto alguien pasa hacia abajo de la línea sus condiciones de vida dan un salto hacia arriba al tener acceso a varios paquetes de servicios de los cuales estaría privado unos pesos más arriba. En otras palabras, quien tenga un ingreso monetario equivalente al de la línea de pobreza más el valor imputado de esos paquetes de servicios estaría igual o peor que quien esté en la línea de pobreza.¹⁹ Esto desestimularía trabajar para conseguir ingresos en ese rango, en el cual está una proporción muy importante de la sociedad, creando una discontinuidad moral entre pobreza I (dependiente de la beneficencia pública) y pobreza II (autónoma) aunque con niveles de vida material equivalentes.²⁰ Nuevamente, cualquier intento de resolver esta contradicción con métodos sofisticados de control encarecería tremendamente la gestión de los servicios.

Todas estas complicaciones (y costos) de los programas focalizados en la pobreza extrema no se justifican si todos deben acceder, vía mercado o subsidio, al paquete mínimo. Si ese fuera el caso, lo mejor sería una provisión común a todos, eficiente y de igual calidad, facilitando la prestación, minimizando sus efectos discriminatorios, bajando costos por la escala y recuperándolos mediante el cobro de impuestos proporcionales al ingreso, con niveles nulos de impuesto por debajo de la línea de pobreza.

Pero lo anterior no es válido si, en realidad, a niveles superiores de ingreso lo que se obtiene no es un paquete

ampliado, compuesto por el mismo paquete mínimo (ahora pagado) más otros servicios, sino que se pasa a un paquete distinto, que no sólo incluye otros servicios sino que los servicios equivalentes a los básicos son de otra calidad. Así, por ejemplo, todos acceden a la escuela primaria, pero hay escuelas primarias de calidad muy distinta, diferencia que se oculta bajo la apariencia de un mismo certificado nacional de aprobación.²¹ En tal caso, la apariencia del "para todos" se desvanece y se hace evidente la dualización del modelo, donde un derecho pretendidamente universal es ejercido realmente como ciudadano de primera si es vía ingresos, y como ciudadano de segunda, si es vía la acción pública.

En esencia, la focalización puede terminar significando una redistribución de recursos públicos desde los sectores medios hacia los pobres junto con una reducción en la calidad y complejidad de los servicios públicos. Pero además, visto dinámicamente, el empobrecimiento subsecuente de los sectores medios bajos (y no tan bajos) puede hacer que reentren como usuarios de servicios públicos (escuela, hospitales) cuya degradación histórica por la crisis estatal los había impulsado a substituir por la oferta privada. En efecto, la redistribución (dejar de prestar servicios subsidiados a sectores con ingresos monetarios

¹⁸ Ver: Alberto Minujin y Gabriel Kessler, *La nueva pobreza en la Argentina*, Editorial Planeta, Buenos Aires, 1995.

¹⁹ El ancho de esa franja no es deleznable. Según estimaciones del documento presentado al Banco Interamericano de Desarrollo (op.cit, pag. 55), en América Latina la línea de indigencia está en los 365 dólares y la de pobreza en los 730 dólares anuales. Dado que el 20% más pobre de la población tiene ingresos menores a los 196 dólares anuales, habría que hacer un gasto social en servicios focalizados que duplique ese nivel para llevarlos por encima de la indigencia y que lo cuadruplique para llevarlos por encima de la línea de pobreza.

²⁰ Claro que quienes están en situación de pobreza I estarían igualmente incentivados a pasar a la situación de pobreza II, si tienen la expectativa de acceder desde allí a niveles superiores de ingreso. Pero esto supone una teoría dinámica del ingreso (y del capital humano), donde, alcanzadas ciertas capacidades para ganar ingresos, se puede acceder a niveles aún superiores con mayor probabilidad. Sin embargo, esto no es lo que registra la experiencia popular reciente, siendo los sectores medios los más golpeados relativamente por la crisis, tanto por el rediseño de las políticas sociales que venimos analizando como por la drástica desvalorización de su capital humano producida por la revolución tecnológica.

²¹ Esto es algo que, a igualdad de otras condiciones, se agravará por la descentralización del sistema educativo, que permitirá un proceso de diferenciación curricular, de recursos, etc. mucho más pronunciado. Corregir esto requiere invertir recursos públicos adicionales en apoyar a las escuelas con peores condiciones, como en el caso del Programa de las 900 Escuelas en Chile. Ver: Viviana Galdames, "El programa de las 900 escuelas. Una experiencia chilena", *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, N° 32, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, Diciembre de 1993: pag. 12-17.

por encima de la línea de pobreza) reduce el ingreso real de amplias capas medias bajas, y refuerza una dinámica regresiva que puede incluso empujarlas hacia abajo de la línea de pobreza, sin reducir efectivamente su demanda por servicios públicos.²²

El otro problema serio de esas propuestas de política social es que, contrariamente a sus objetivos, atan al Estado a un asistencialismo de costos crecientes. Como lo demuestran los rebotes de tuberculosis, cólera, o el analfabetismo funcional, las políticas sectoriales de este tipo no resuelven la naturaleza reproductiva de los problemas cuyos efectos compensan, por lo que no sólo no son sustentables sino que requerirán crecientes recursos en el futuro.²³ La eficiencia en lograr objetivos de corto plazo (balance fiscal), si se da, no necesariamente lleva a la eficiencia en el cumplimiento de los objetivos de largo plazo (desarrollo humano sustentable).

Necesidad de otras aproximaciones al desarrollo

Se hace evidente que la discusión no puede estar centrada en términos del ingreso y su distribución como si fuera un juego de suma cero. Hay que volver a plantear la cuestión olvidada de cómo se usa el excedente, conectando directamente la llamada inversión social con el incremento en la masa de ingreso real disponible.²⁴ No es suficiente con ver la inversión social como un mecanismo para lograr una mayor equidad en las oportunidades, sino que hay que garantizar su efectividad para modificar las vidas y expectativas de la población.²⁵

La concepción que está detrás de la consigna "invertir en la gente" es que, al tener mejor acceso a servicios básicos, los pobres tendrán un mayor capital humano y, por tanto, una mayor probabilidad de realizar trabajos productivos y de obtener un ingreso. Sin embargo, en una economía de mercado, la efectivización de esa capacidad depende del acceso a otros recursos (tierra, crédito, tecnología, información, etc.) y de la organización socio-técnica de los usos del excedente económico: de la estructura de las inversiones de capital, de las tecnologías que desarrolla, de los bienes y servicios que produce, etc.

Al examinar cómo se usa el excedente, inmediatamente aparecerá el tema de qué sectores se lo apropian y qué uso hacen de él a partir de sus motivaciones o comportamientos institucionalizados (públicos o privados). Esto lleva a la cuestión del sistema económico y las condiciones de legitimidad de la libre apropiación privada de los excedentes.²⁶

En esta época de transición también en el campo teórico, deberemos revisar e integrar diversos núcleos conceptuales que contribuyan a explicar los mecanismos de la competencia real en esta economía global y su interacción con los efectos y condiciones económicas resultantes de la imposición de límites éticos al funciona-

miento del sistema. Desde una perspectiva utópica, esos límites deberían ser impuestos —al capital o a los consumidores—, mediante un Estado democráticamente controlado por la sociedad.

En cambio, como mostraremos para el caso de la educación, las teorías que orientan el diseño de las políticas económicas y sociales parecen combinar una aplicación acrítica de las hipótesis asociadas a la utopía neoclásica —que supone una competencia perfecta—, con un crudo realismo político, que meramente acepta las condiciones políticas locales (ver nota 10). Pero esto es así solamente en apariencia.

Aunque sería loable que los organismos multilaterales no condicionen sus apoyos financieros (un estricto equilibrio fiscal, el pago de la deuda, o una reforma agraria, o el cuidado de equilibrios ecológicos)²⁷ que afecten la soberanía de los gobiernos nacionales a los que prestan

²² La ideología dominante afirmaría que, por el contrario, la nueva situación será un desafío que desarrollará la creatividad y las energías adormecidas por el redistribuccionismo indiscriminado del Estado. Siendo esto cierto para muchas individuos, el resultado social está en buena medida determinado por los posibilidades de conjunto, cuyos límites puede preverse que impondrán un proceso darwiniano de selección social. Así, los programas para impulsar los microemprendimientos registran una altísima tasa de "mortalidad" de sus beneficiarios, sencillamente porque no hay suficiente mercado ni créditos para más de los que sobreviven.

²³ Para un análisis de esta cuestión y algunas propuestas alternativas, ver: José Luis Caraggio, *Economía urbana: la perspectiva popular*, Fondo de Cultura Económica, México (de próximo aparición).

²⁴ Dada la definición de excedente económico, el gasto en servicios básicos no es estrictamente una inversión de excedente, sino otra forma de reproducir las capacidades elementales de trabajo de la población (consumo colectivo, gestionado por el estado).

²⁵ Esto fue explícitamente reconocido, para la educación, en el Documento preparado para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, por la Comisión Interinstitucional de la cual forma parte el Banco Mundial. Allí se dice: "El gobierno y el sector privado deben instituir las normas, incentivos y medidas de apoyo adecuadas que fomenten una mayor demanda de mano de obra preparada y una utilización más eficaz de ésta... actividades tan diversas como la fijación de precios en la agricultura, la participación política, la reglamentación de las empresas, las prácticas culturales y el desarrollo de infraestructuras pueden contribuir a determinar la utilidad de la educación recibida." PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL, *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*, Documento de referencia de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, 5-9 marzo de 1990, pag. 39.

²⁶ Aquí sería poco útil regresar a una teoría del valor trabajo y la explotación, pues si se sostiene que sólo el trabajo genera valor en esta época, se llegaría a paradojas como que un 25% de la población genera y debería apropiarse de todo el valor. Por otra lado, fenómenos relativamente recientes, como el peso de los fondos de pensión en los mercados de capitales y la extrema fluidez de las relaciones entre accionistas y empresas en los mercados financieros hacen necesario actualizar los propuestos tradicionales al respecto.

Nota 27 en la pag. siguiente.

o asesoran, encontramos aquí dobles estándares: mientras ciertas recomendaciones tienen el alcance de dictatum, otras quedan como comentarios de pie de página de los informes. Con respecto a las políticas macroeconómicas, es sabido que tanto el FMI como el Banco Mundial ejercen presiones fuertes para imponerlas a sus contrapartidas nacionales. Con respecto a las políticas sociales, que podría pensarse tienen relación directa con la tarea de la clase política local de construir la legitimidad del sistema global, hay indicaciones de que la interferencia puede ser también importante, pero sobre todo en función de reducir y hacer más eficiente el gasto público. La tendencia es a que el diseño de las políticas sociales quede también subordinado al objetivo económico de la competitividad.

Pero al convertirse en una categoría central y tan abarcadora de las políticas públicas nacionales e internacionales, la competitividad pierde su precisión económica y se vuelve un concepto cuyo sentido es materia de reflexión. Según qué concepto de competitividad se adopte, resultarán más eficientes unas u otras políticas sociales (y económicas).

La experiencia del mismo mercado mundial viene mostrando que la competitividad no se expresa sólo en el precio y por tanto no depende sólo de bajar los costos de los insumos y de incentivar una alta productividad del trabajo, sino que tiene otros determinantes fundamentales: "calidad total", servicios al consumidor, innovación y creatividad, velocidad de adaptación a mercados cambiantes, todo lo cual remite no tanto al costo como a la calidad de los recursos humanos y sistemas sociales involucrados en su producción. Pero esa calidad no puede lograrse sólo con la vacunación, nutrición y educación básica de los hoy niños, pues está a su vez asociada a las condiciones de reproducción de sus familias y comunidades, a la calidad de vida histórica y actual y también a las expectativas de vida para el futuro. La calidad de una sociedad, reflejada en la calidad de vida de los trabajadores, familias y comunidades se convierte así en condición para una competitividad sustentable.²⁸

La competitividad sustentable requiere una sociedad no polarizada, donde haya expectativas de continua mejoría en la calidad de vida de los agentes económicos, la que no es independiente de la calidad de vida de toda la población con la que cohabitan (medioambiente, saneamiento, salud, congestión, violencia, seguridad, valores de solidaridad y cooperación, identidad cultural, valores democráticos, derechos ciudadanos, sistemas de socialización escolar, calidad de los medios masivos de comunicación, etc.). Esto se hace más evidente si se ve la competitividad como un fenómeno que debe ser estructural, transgeneracional. El desarrollo humano no puede ser visto como resultado posible de la competitividad, sino como condición de ésta.

Por tal razón, las unidades de intervención para poner en marcha un proceso de competitividad autosustentada no deberían ser segmentos o estratos de individuos con bajo ingreso, sino comunidades heterogéneas completas, lo que supone un concepto diverso del desarrollo y su vinculación con las políticas sociales. La vida de una comunidad demanda satisfactores que pueden ser obtenidos a través del ingreso en el mercado, a través de la provisión pública o mediante formas comunitarias no mercantiles, intra o inter unidades domésticas familiares. Cualquier intento serio de promover el desarrollo debería fomentar todas y cada una de estas modalidades complementarias de producción.

Pero la visión que predomina en la inteligencia internacional es que la forma mercantil es siempre la mejor, y que las otras variantes son remediales, para los casos (vistos como excepcionales) de mal funcionamiento del mercado. Es más, como veremos, cuando se trata de bienes o servicios semipúblicos como la educación, en que se admite que el mercado no resuelve la satisfacción de necesidades consideradas como básicas, las propuestas de reforma institucional implican una introyección de los valores y pautas del mercado en el interior de la gestión pública.

Los flancos de las propuestas de política social prevalentes pueden ser atribuidos a debilidades teórico-metodológicas inadvertidas, o bien a que deben cumplir con el objetivo no confesable de justificar políticas predefinidas. En todo caso, su no rectificación puede ser causa de penurias adicionales y de la pérdida de posibilidades de desarrollo. En el resto de este documento vamos a examinar las políticas propuestas, ejemplificando con la de educación, desde la perspectiva de sus fundamentos teórico-metodológicos y no de sus posibles intenciones ocultas.

²⁷ Como respuesta a la interferencia con la soberanía nacional que suponen los condicionamientos al crédito, o al comercio, por razones de intereses particulares de grupos o países del Norte, puede surgir la idea de generalizar ese tipo de intervenciones extendiéndolas a objetivos de desarrollo humano. Esto está de hecho siendo utilizado por organizaciones ecologistas que abogan por determinadas especies, o por quienes abogan por los derechos humanos. Recientemente se ha planteado, desde América latina, que se condicionen los créditos y la ayuda internacional al mejoramiento de indicadores de desarrollo humano. (Cecilia López M. et al, "Desarrollo Humano, Informe 1993. Una perspectiva latinoamericana", CONSENSO, Bogotá, Mayo de 1993.) Estas propuestas deben ser sopesadas con mucho cuidado, pues son de doble filo, y no deberían proponerse nuevas relaciones estructurales a partir de situaciones coyunturales, como que, por ejemplo, ciertas políticas impulsadas por un organismo internacional puedan ser más progresivas que las defendidas por los poderes nacionales.

²⁸ Esto no se limita al personal de gerencia o diseño de una empresa, sino que abarca todos los niveles, el del empacador o el transportista que innovan permitiendo una reducción del tiempo o un aumento de la calidad del producto que se entrega, o el del maestro que experimenta nuevos encuadres para una mejor relación enseñanza-aprendizaje en la escuela pública.

II. LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL BANCO MUNDIAL Y SUS FUNDAMENTOS²⁹

"Hasta ahora, las sucesivas macrovisiones de la educación que se han formulado durante este siglo seleccionaron y pesaron las variables de una manera selectiva, destacaron aquellas implicaciones que eran consistentes con los objetivos profesados e ignoraron las informaciones y criterios que socavaban la validez de los supuestos utilizados" (Ratinoff, 1994: pag. 23).

El marco teórico-metodológico: la teoría económica neoclásica

El reduccionismo economicista

Recientemente, el papel del análisis económico en el diseño de las propuestas educativas del Banco Mundial han sido presentado así:

"...el análisis económico de la educación en general, y el análisis de las tasas de retorno en particular, es un instrumento diagnóstico para comenzar el proceso de establecer prioridades y considerar formas alternativas de alcanzar objetivos dentro de un enfoque sectorial"³⁰ (nuestro subrayado)

Además de que el "comienzo" elegido puede condicionar la visibilidad de otros caminos y posibilidades en el diseño de las políticas educativas, vamos a mostrar que el análisis económico se ha convertido en la metodología central para el diseño de políticas educativas. Pueden plantearse varias objeciones teórico-filosóficas a la decisión de dar tal centralidad al análisis económico en el diseño de políticas y procesos educativos:

(a) por "análisis económico" se entiende un método especial de análisis, encuadrado en la teoría económica neoclásica, la que por décadas ha sido objeto de críticas por sus limitaciones para explicar los procesos específicamente económicos;³¹

(b) el modo economicista en que se usa esa teoría para derivar recomendaciones contribuye a introyectar e institucionalizar los valores del mercado capitalista en la esfera de la cultura, algo que va más allá de hacer un cálculo económico para comparar los costos y beneficios de diversas alternativas generadas desde lo social o lo político;³²

(c) aunque se indica que dicho análisis es sólo un punto de partida, y que los gobiernos tienen otros motivos para establecer sus prioridades educativas, de hecho, por razones que debemos determinar, las recomendaciones específicas y generales que vienen planteándose en los documentos del Banco Mundial parecen estar siendo asumidas acríticamente por muchos gobiernos de la región y del mundo. (Entre otras cosas por la cantidad de investigaciones empíricas que se asocian a las recomendaciones, pero sobre todo por la ausencia de propuestas

mejores y bien articuladas). Esto hace a gobernantes, intelectuales y técnicos nacionales co-responsables de las consecuencias que pueden traer esas políticas;

(d) las nuevas políticas sociales propuestas, y las de educación en particular, no sólo no son económicamente sustentables y conducen a nuevas crisis fiscales, sino que son ineficientes para los mismos criterios neoclásicos;

(e) a pesar del enfoque cientificista en que vienen envueltas las propuestas oficiales del Banco Mundial, no se asume el principio científico de que están basadas en hipótesis sujetas a la refutación; por el contrario, parece haber más afán en seguir construyendo ejemplos que las hagan plausibles que en atender a las evidencias que las refutan;³³

(f) el enfoque sectorial, que se presenta como una superación del enfoque por proyecto, dista de ser el enfoque integral que se requiere para pensar y actuar la promoción del desarrollo sustentable en nuestras sociedades. Esto es advertido en otros documentos conocidos e incluso co-firmados por el Banco, y no puede argüirse que se quiere evitar recaer en la macro-ingeniería social, pues eso es precisamente lo que se intenta con las drásticas reformas institucionales que se impulsan;³⁴

²⁹ Partes de este capítulo están basadas en dos trabajos previos del autor: "Las nuevas políticas sociales: el papel de las agencias multilaterales", 1994, op.cit, y "Educación y modelo de desarrollo", ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Políticas Educativas en América Latina, organizado por CEEAL y PIEE, Santiago de Chile, 5-6 de diciembre de 1994.

³⁰ World Bank Education and Social Policy Department, *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Sector Review*, Washington, March 31, 1995, pag. xvii.

³¹ Para una discusión reciente de los problemas metodológicos de la ciencia económica, ver: Roger E. Backhouse (ed.), *New Directions in Economic Methodology*, Routledge, Londres, 1994.

³² Así: (i) las virtudes de introducir la competencia en los sistemas educativos son descontadas como verdad irrefutable, (ii) el individualismo que supone la mecánica de este modelo —en sí un valor cultural— no es sacado a luz, a la vez que se hace numerosas referencias a las comunidades y se dice que debe dejarse lugar para las particularidades culturales de cada país, (iii) de hecho se termina reduciendo la calidad de vida a indicadores de ingreso, (iv) de hecho se contribuye a justificar la riqueza en medio de la pobreza, (posiblemente por asociarla a una mayor tasa de ahorro e inversión) al plantear como criterio de eficiencia y de equidad una redistribución desde los sectores medios (categorizados como privilegiados) y pobres, sin tocar a los sectores más ricos; igualmente, no hoy ninguna referencia a los intereses del capital, equivalente a la que se hace respecto a los "intereses tradicionales" de los sindicatos de maestros, etc..

³³ Esto tiene un efecto que dificulta el diálogo: en tanto los técnicos del Banco se pongan en una posición de defender sus tesis, surge la necesidad social de que otros se especialicen en tratar de debilitarlas, lo que puede generar animosidades y polarizaciones que no son conducentes a la búsqueda de las mejores alternativas para la desesperante situación social que enfrentan nuestras sociedades.

³⁴ PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL, 1990, op. cit.

(g) en una época de crisis de paradigmas y de grandes incertidumbres, la gravedad de las consecuencias que puede tener una intervención masiva equivocada en el área educativa debería evitar el unilateralismo disciplinario y propender a la creación de un espacio pluralista de búsqueda colectiva, donde diversos criterios y propuestas plausibles sean investigadas y puestas a prueba con igual acceso a recursos.

Aunque las propuestas educativas oficiales del Banco Mundial³⁵ son muchas veces interpretadas como una respuesta contemporánea a la inédita problemática actual, es importante saber que esa línea de pensamiento estuvo presente en el interior del Banco desde los años 70, cuando aparecía en parte como un correcto llamado de atención, dirigido a quienes se centaban en el análisis de los determinantes socioeconómicos externos, de que había que considerar y actuar sobre lo que ocurría en el interior del aula. Es más, ya por entonces estaban planteadas prácticamente todas las recetas que hoy se pueden ver como respuesta específica a la crisis del sistema educativo, con lo que estamos ante un caso o de extraordinaria premonición o de predominio de una teoría rígida sobre una realidad cambiante y diversa.

En la documentación de esa época se explicita que esas propuestas fueron construidas usando el modelo microeconómico neoclásico.³⁶ Tal enfoque lleva, por ejemplo, a asimilar la escuela con la empresa, a ver los factores del proceso educativo como insumos, y la eficiencia y las tasas de retorno como criterios principales de decisión. Esto de por sí debe preocuparnos, sabiendo que ese modelo tiene una serie de vicios intrínsecos conocidos, que pueden incidir sobre la validez científica de las propuestas que se están haciendo. Pero a esto se suma el uso que se hace del modelo. Hay suficiente evidencia para afirmar que, con el mismo modelo, podría llegarse a conclusiones diversas (por ejemplo, en lo relativo a la prioridad otorgada a la educación primaria vs. la secundaria,³⁷ la básica vs. la superior,³⁸ etc.) si se aplicaran las metodologías con otra intención o, más aún, de manera rigurosa, es decir, poniendo las hipótesis realmente a prueba antes que buscando construir ejemplos favorables.³⁹

En otras palabras, estamos recibiendo una asesoría para reformar nuestros sistemas educativos que está basada en una teoría cuestionable y, aún más, las investigaciones que orienta han producido evidencia no concluyente, si es que no refutadora, de las mismas hipótesis que guían dicha asesoría.

Esto en parte puede explicarse por una coyuntura global en que la teoría económica neoclásica es parte de la ideología neoliberal y neoconservadora dominante. No es que la hegemonía intelectual de las teorías neoclásicas

sustente las nuevas estructuras de poder, sino que las nuevas correlaciones de poder dan vigencia a esas teorías. Porque la plausibilidad de una teoría social depende no sólo de procesos de investigación científica sino de qué está pasando con el sentido común y los paradigmas políticos.

La teoría económica neoclásica también tiene un modelo macroeconómico que se aplica al campo de la educación como un todo. Es un modelo que, básicamente, trata de explicar las variaciones en el ingreso nacional usando lo que llama una "función de producción" agregada. Dicha función es una ecuación en la que el incremento del producto nacional depende de la acumulación de capital físico (construcciones, equipamientos, etc.), de las variaciones en el factor trabajo y de un factor que han llamado «capital humano» (conocimiento y destrezas adquiridas, habilidades innatas, etc.) que aparece como separable de lo que es el desgaste de la energía humana.⁴⁰

³⁵ Es importante destacar que, en el interior del Banco Mundial, existen diversas posiciones con respecto a los diagnósticos y las recomendaciones que se hacen en los documentos oficiales. En particular, hay resistencias importantes a aceptar la predominancia del análisis de costo-beneficio como criterio principal para diseñar las políticas en educación. Es más, un análisis objetivo de los procesos concretos que llevan a las políticas específicas en cada país o región posiblemente mostraría que los consultores y técnicos que participan como operadores del Banco en los países tienen márgenes para generar o canalizar programas y proyectos con otros enfoques. Esto devuelve al campo de los políticos, intelectuales y técnicos nacionales una parte importante de la responsabilidad por las políticas que finalmente se adoptan. A pesar de este saludable pluralismo interno, dentro del Banco Mundial hay documentos que asumen una posición institucional, y por tanto —con esa importante salvedad— en este trabajo seguiremos refiriéndonos a "el Banco".

³⁶ Ver: George Psacharopoulos y Maureen Woodhall, *Education for Development. An Analysis of Investment Choices*, Oxford University Press, 1985, y la bibliografía que allí se cita.

³⁷ Ver: Bruce Fuller y Donald B. Holsinger, *Secondary Education in Developing Countries*, Education and Social Policy Department, The World Bank, ESP Discussion Paper Series N° 7, Washington, D.C., 1993. Allí se dice: "Las afirmaciones acerca del tamaño óptimo, el papel y las funciones del subsector, sobrepasan de lejos la acumulación de evidencia plausible sobre sus efectos económicos y sociales efectivos". Sabiamente, el trabajo lista "20 áreas de ignorancia" sobre las que debería realizarse investigación antes de hacer recomendaciones fuertes.

³⁸ Para recientes análisis sobre la educación superior, ver: *Higher Education. The Lessons of Experience*, The World Bank, Washington, D.C., 1994.

³⁹ Importantes dudas sobre la evidencia empírica acumulada con este modelo están registradas, por ejemplo, en un documento publicado por el mismo Banco Mundial firmado, entre otros, por un Vicepresidente del Banco que sostiene que la evidencia usada para apoyar las propuestas no es confiable ni concluyente. Ver: Wadi D. Haddad, Martin Carnoy et al, *Education and Development. Evidence for New Priorities*, World Bank Discussion Papers, N° 95, Washington, D.C., 1990.

⁴⁰ Ver: Rudiger Dornbusch y Stanley Fisher, *Macroeconomics*, Mc Graw Hill, sexta edición, New York, 1994, cap. 10.

Este modelo, que -dicho en documentos del Banco Mundial⁴¹- no ha podido explicar las variaciones en el ingreso nacional en los últimos 30 años, es decir, que ha fracasado como teoría para explicar el movimiento económico incluso en una época de relativa estabilidad institucional, dominada por un mismo estilo de desarrollo, sigue siendo aplicado para explicar las relaciones entre educación y economía y sugerir acciones conducentes al desarrollo en un momento de transición epocal.

En este modelo, una correlación histórica positiva entre las tasas de crecimiento económico y ciertos indicadores de variación en el stock de capital humano es interpretada como signo de que la inversión en educación es una vía para el desarrollo, porque -se agrega- el gasto en educación equivale a invertir en capital humano y eso genera un incremento en el ingreso.

La constatación de esa correlación junto con los análisis microeconómicos a nivel de proyecto que indicaban que si se invertía algo del crédito para infraestructura en educación la tasa de retorno podía aumentar parece haber conducido al Banco a reconocer que durante décadas se había concentrado erróneamente en la inversión en infraestructura, sin advertir que la educación era, a la vez que una inversión complementaria de las obras de infraestructura, un sector en sí mismo de alta productividad.⁴²

Lo que el Banco infiere de sus modelos económicos sobre la educación

¿Cómo se traducen estos enfoques en el interior del sector educativo? ¿Se limitan a dar prioridad a la inversión en educación, abriendo líneas de crédito para tal fin, dejando a los gobiernos, los educadores, las comunidades educativas, o por último al "mercado educativo", el determinar los objetivos específicos de la educación, las "tecnologías" de enseñanza-aprendizaje y la organización del sistema educativo? En un reciente documento el Banco "...reconoce que las políticas debe ser diferentes para cada país, de acuerdo a la etapa del desarrollo educacional y económico y a su contexto histórico y político"⁴³. Sin embargo, se trasluce del mismo y de otros documentos que oficialmente el Banco tiene un saber cierto sobre qué deben hacer todos los gobiernos, un paquete listo para aplicar de medidas asociadas a la reforma educativa universal.

Por lo pronto, el Banco está determinado a lograr que los sistemas de educación se descentralicen. Aparentemente, de la descentralización se espera que a nivel de cada distrito o establecimiento se adopten, con mejor conocimiento de las condiciones locales, las combinaciones de insumos educativos más eficientes, pero también se espera que reduzca la capacidad de los intereses tradicionales (sindicatos de maestros y burócratas del gobierno central,

asociaciones de estudiantes universitarios, las élites usualmente beneficiadas por los subsidios indiscriminados)⁴⁴ para incidir en la política educativa.

Pero, además, el Banco ya sabe cuál es el objetivo que debe guiar esas decisiones descentralizadas: desarrollar las capacidades básicas de aprendizaje en el nivel primario y (cuando el país lo justifique) en el nivel secundario inferior, algo que el Banco también sabe que contribuirá a satisfacer la demanda de "trabajadores flexibles que pueden fácilmente adquirir nuevas habilidades".⁴⁵

El Banco sabe que, dado el principio general de que los recursos son escasos, todo país debe pasar recursos públicos desde la educación superior y técnica a la educación básica, y utilizar su limitada capacidad de subsidio exclusivamente en aquellos que, estando capacitados para aprender, no pueden pagar por su educación. El Banco sabe que esto satisface además el objetivo de reducir la pobreza, porque los pobres apenas pueden acceder a la enseñanza primaria y en ella se concentrarán los recursos, y porque el Banco sabe que el principal recurso de los pobres es su capacidad de trabajo, que se acrecienta con la educación.

El Banco sabe que la iniciativa y los recursos privados cubrirán la brecha que dejará la retirada parcial de otros niveles de la educación pública, y sobre todo sabe que esto es mejor pues, si cada uno debe pagar por lo que recibe, no se generan comportamientos considerados perversos desde la perspectiva del mercado (como el confiar en que el Estado redistribuirá recursos para garantizar el ejercicio efectivo para todos de derechos humanos estatuidos en la Constitución política de cada país).

El Banco sabe que es conveniente que los establecimientos educativos sean evaluados por sus resultados en términos del aprendizaje de los alumnos, y por su eficiencia en términos de los costos por graduado. El Banco

41 World Bank, 1993: op. cit., pag. 49.

42 Ver: Adriann Verspoor, *Lending for Learning. Twenty years of World Bank Support for Basic Education*, Working Papers, Banco Mundial, Washington, 1991. Hoy el Banco Mundial plantea las cosas así: "La educación es instrumento principal para promover el crecimiento económico y reducir la pobreza. (...) La educación a todos los niveles incrementa el crecimiento, pero la educación sola no genera crecimiento. El crecimiento requiere no sólo inversión en capital humano sino también en capital físico; ambos tipos de inversión hacen su mayor contribución al crecimiento en economías abiertas, competitivas y que están en balance macroeconómico", World Bank, 1995: pag. xi.

43 World Bank, 1995: pag. x.

44 World Bank, 1995: pag. xxii.

45 World Bank, 1995: pag. xi.

también sabe que para incentivar la innovación y la eficiencia deberán introducirse mecanismos de competencia por recursos públicos que imiten la competencia en el mercado por recursos privados.

Si ahora nos desplazamos al establecimiento escolar y, más adentro aún, al aula, el Banco también sabe que algunas reglas deben aplicarse en todas partes: mayor tiempo de los maestros dedicado a la enseñanza, mayor disponibilidad de textos escolares, mayor concentración en las materias que proveen las habilidades consideradas básicas para todo aprendizaje futuro y, presumiblemente, para las necesidades del desarrollo nacional: lenguaje, ciencias (asociadas a la resolución de problemas), matemáticas.⁴⁶

El Banco sabe que para aumentar la eficiencia interna hay que cubrir, dentro del mismo sistema escolar, ciertos déficits que afectan el aprendizaje: educación preescolar, programas de salud y nutrición dirigidos al "hambre de corto plazo" ("corto plazo" parece significar "durante las horas de clase", por lo que se recomienda, para el turno matutino, dar desayuno pero no almuerzo).⁴⁷

El Banco sabe que hay que capacitar a los docentes, pero mediante programas remediales en servicio (si es posible a distancia), pues no es eficiente invertir más en su formación previa.⁴⁸ Sabe también que reducir por debajo de 40-50 el número de alumnos por maestro o aumentar los sueldos de los docentes no contribuyen de manera eficiente a mejorar el aprendizaje.

Cabe preguntarse: ¿si el Banco ya sabe lo que nos va a aconsejar en todos estos casos, qué quedará realmente para la autonomía de cada gobierno al momento de acordar las nuevas políticas educativas que serán financiadas, y la de cada director de escuela al seleccionar los "insumos educativos"?

No dudamos de que en el proceso de negociación de los créditos del Banco —los directamente asociados a la reforma educativa y los que tienen que ver con el "medioambiente" del sistema educativo, como es la macroeconomía— hay márgenes de libertad. Esos márgenes, sin embargo, pueden ser desaprovechados por gobiernos sin proyecto ni conocimiento, más interesados por el ingreso de dólares frescos para poder pagar el servicio atrasado de la deuda o por obtener el visto bueno del Banco y del FMI para acceder al mercado de capitales; gobiernos, por lo demás, enfrentados a organizaciones sociales y políticas más interesadas en probar que detrás de toda política está la aplanadora neoliberal que en investigar, experimentar y buscar alternativas válidas para el sistema educativo en crisis.

Pero si esos márgenes existen, y hay actores sociales y políticos que pretenden utilizarlos, para poder hacerlo es

fundamental examinar, tan objetivamente como sea posible, las propuestas de los asesores y sus fundamentos, y plantear con rigurosidad y realismo alternativas viables y plausibles. Por eso tiene sentido preguntarse también: ¿cómo es que el Banco sabe tanto, cuáles son las fuentes y procedimientos para producir su conocimiento?

Economicismo y falacias en la argumentación teórica

¿Por qué suele afirmarse que el Banco tiene un sesgo economicista en su enfoque de la educación? No es porque realice el necesario análisis de los aspectos económicos del sistema educativo, ni porque enfatice la urgente necesidad de investigar los requerimientos de recursos humanos que plantea el nuevo modo de desarrollo. Es, en primer lugar, porque una serie de cuestiones, propias del ámbito de la cultura y la política, han sido planteadas y respondidas usando la misma teoría y metodología con que se intenta dar cuenta de una economía de mercado.

Para encuadrar la realidad educativa en su modelo económico, y poder así aplicarle sus teoremas generales, el Banco ha hecho una identificación (que es más que una analogía) entre sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa, entre padre de familia y demandante de servicios, entre relaciones pedagógicas y relaciones de insumo-producto, entre aprendizaje y producto, haciendo abstracción de aspectos esenciales propios de la realidad educativa.

En segundo lugar, este procedimiento, que incluso podría ser aceptable como un ejercicio analítico parcial, como metáfora para generar nuevas hipótesis y proyectar visiones que interactúen con las de los sociólogos, los antropólogos, los psicólogos o los pedagogos, se vuelve

⁴⁶ En realidad, incluso las propuestas más plausibles no han pasado todavía por el test de una fundamentación que nos reasegure su validez. Por ejemplo, aunque "los cambios actuales en la economía mundial sugieren que una fuerte preparación en ciencia y matemáticas serán crecientemente indispensables para mejorar la productividad y el desarrollo económico, así como para abrir nuevas posibilidades a las familias para mejorar la calidad de su vida cotidiana...no hay evidencia para esta afirmación más allá de los mayores salarios que ganan quienes se especializan en los campos científicos y técnicos." (Haddad, Carnoy et al, pag. 58). Para una propuesta de otras habilidades requeridas desde la perspectiva del desarrollo de una economía popular, ver: José L. Coraggio, 1995, op.cit.

⁴⁷ Ver la argumentación al respecto en: Marlaire Lockheed et al, *Improving Primary Education in Developing Countries*, Oxford University Press, Washington, D.C., 1991.

⁴⁸ Hay indicios en sus últimos documentos de que esta posición del Banco está comenzando a ser matizada.

reduccionismo cuando el análisis económico es considerado concluyente y de él se extraen no sólo conclusiones sobre la problemática de conjunto del sistema educativo y su relación con el Estado y la sociedad, sino que se hacen propuestas de intervención específicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, todo esto sin intentar buscar la congruencia con otros enfoques también parciales.

Como consecuencia, no debe extrañar que su propuesta básica para el sistema educativo consista en (hasta donde sea posible) dejar librada la actividad educativa al mercado y a la competencia, de modo que sea la interacción de demandantes y oferentes de servicios educativos la que defina cuánta educación, con qué contenidos y pedagogías, estructurada de qué maneras, en qué ramas y a qué precios debe ofrecerse. Pero esa propuesta no hace más que reencontrar lo que ya fue introducido por la misma teoría como principio filosófico irrefutable, no puesto a prueba, de que los mecanismos de mercado son intrínsecamente superiores a cualquier otra forma de coordinar la actividad humana. Siendo una teoría normativa, su mal uso lleva a meras tautologías.

El problema, que tarde o temprano tendrán que asumir los intelectuales y técnicos del Banco, pero que ahora enfrentan nuestras sociedades ante las nuevas políticas educativas, es que nuestra realidad histórica (y más aún en el caso de algunas sociedades en otras regiones del mundo) no se ajusta al modelo, y que aceptar las propuestas a libro cerrado puede equivaler a aceptar una intervención política externa, o la introyección de valores no planteada abiertamente como opción a la sociedad.⁴⁹

El Banco también advierte esta no correspondencia de la realidad de los países en desarrollo con su modelo, pero tiende a ubicar esas incongruencias en una de dos categorías: o como resistencias políticas (o culturales) a un cambio deseable, o como imperfecciones en el funcionamiento del «mercado» educativo. Lo primero le preocupa pero es terreno espinoso, aunque algunos de sus personeros más altos han hecho una expresa evaluación política.⁵⁰ Lo segundo es terreno más conocido para el Banco. Por eso es que, para ajustar la realidad al modelo, además de la privatización y la descentralización, las políticas van a orientarse coyunturalmente a reformar, desde el Estado, el funcionamiento real del sistema educativo, para institucionalizar nuevas pautas de comportamiento de sus agentes que se acerquen a las que supone el modelo de competencia perfecta.

A la vez, en algunas áreas van a dar al Estado un papel permanente, pues, por su naturaleza, la educación es considerada un bien semi-público. En efecto, dado que éste es uno de los casos en que el mercado no puede dar respuestas adecuadas,⁵¹ el modelo admite la intervención estatal en educación, provisto que el sector público deba

competir abiertamente con el sector privado y que los mecanismos de asignación pública de recursos se asemejen a los del mercado ideal, para asegurar la eficiencia del sistema (aquí se da un aspecto de la introyección de valores arriba mencionada).

En esta línea van las recomendaciones de minimizar la gratuidad, recuperando los costos siempre que sea posible, haciendo pagar por la educación a quien la recibe (préstamos a los estudiantes antes que becas, aranceles, contribución de recursos por parte de la comunidad beneficiada, etc.). Cuando, por razones políticas, no sea posible pasar a un sistema arancelado, se admitirá que otras fuentes de ingresos "genuinos" compensen por la "artificialidad" de los precios subsidiados, como la venta de servicios de las universidades a la empresa privada.

En los casos en que estas alternativas son insuficientes y es necesario invertir recursos públicos no recuperables, se propone focalizar con precisión para evitar subsidiar a quien no lo necesita. Por ejemplo, dando becas solamente a estudiantes con capacidad para aprender y sin recursos actuales o previstos para pagar o devolver créditos. Pero incluso esto deberá hacerse, hasta donde sea posible, mediante mecanismos de mercado: así, en vez de dar becas en determinados colegios subsidiados, se deberán dar cupones a los estudiantes para que paguen su matrícula en el colegio que prefieran, de modo que los colegios compitan entre sí en el mercado de alumnos. Igualmente, si se van a asignar recursos públicos para la innovación o el desarrollo a establecimientos educativos, éstos tendrán que competir en un quasi-mercado: habrá un organismo que evalúe las propuestas y que diga cuáles

49 Suele pensarse que lo ideológico en educación tiene que ver con los contenidos de las materias sociales, tema en que el Banco no parece incursionar con tesis predefinidas. Sin embargo, generalmente la ideología no opera de esa manera abierta, ni es siempre fácilmente discernible incluso para los que la encarnan.

50 «Con demasiada frecuencia, los sistemas y reformas educativos están subordinadas a los sindicatos de maestros quienes están comprometidos en mantener el status quo» (Tomado del discurso del Sr. Shadiq Husain, Vicepresidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe). Ver: PROMEDIAC V, Informe Final, UNESCO, ED/MD/96, 1993.

51 Por ejemplo, porque el beneficio privado por la inversión en educación no incluye el beneficio social y puede llevar a niveles del gasto privado en educación inferiores al óptimo, o porque el riesgo de recuperación que calculan los organismos de crédito educativo hace que presten menos de lo que el óptimo social requeriría, o porque en este tipo de servicios y en esta época de revolución tecnológica, los precios actuales de tal o cual capacidad de trabajo no reflejan necesariamente sus precios a futuro, o, por último, porque el Estado debe mantener un control social de ciertas certificaciones de las capacidades adquiridas en los establecimientos educativos.

son las más eficientes.

Por ser una inversión de largo plazo, la oferta educativa no puede ser determinada de manera óptima mediante el juego de demanda y oferta en el mercado. Debe ser programada anticipando la demanda futura de recursos humanos, por parte del Estado, del autoempleo y, sobre todo, de la empresa privada. Esto, que en el pasado se hacía (con resultados variables) mediante la proyección del crecimiento de las diversas actividades productivas y la estimación de sus requerimientos de recursos humanos, hoy no puede hacerse de igual manera, dado que no existe un sistema de programación del desarrollo nacional a largo plazo. Para este modelo será el mercado mundial —en interacción con las condiciones locales— el que definirá qué actividades económicas y qué tecnologías se desarrollarán en cada país. Y esto, en un momento de cambio epocal en mercados, tecnologías y modos de desarrollo, es difícil de predecir.

Esta incertidumbre respecto al curso de la economía, unida a la anticipación de que una característica del nuevo modo de desarrollo («informacional», por contraposición con el industrial, que primó en las décadas pasadas) será la demanda de fuerza de trabajo flexible, fácilmente reciclable, tanto a nivel individual como macrosocial, genera la idea de que lo más seguro es invertir en educación básica. Lo de "básica" apela tanto a su posición lógica en la base del conocimiento (lecto-escritura, matemáticas, resolución de problemas) como a su identificación con los primeros años de educación en los cuales no hay que definir aún orientaciones más específicas.

Otro elemento de estas políticas es que se supone que el sector privado pasará a jugar un papel fundamental en determinar la demanda. No pueden ser los funcionarios de un ministerio quienes determinen hacia dónde tiene que ir la educación (aunque por momentos parece que sí puede determinarse en la cúspide de la intelligentsia internacional). Tiene que ser el mercado. Esto se basa en la apreciación, bastante correcta, de que la educación —sobre todo la universitaria— se autonomizó de las necesidades reales de la economía, y se quiere resolver esto restableciendo su articulación con la demanda del mercado.⁵²

Se piensa, por ejemplo, que si el sector privado está dispuesto a invertir en la capacitación de determinados recursos humanos es porque los necesita y los va a contratar efectivamente. Por eso se sostiene que en vez de que el Estado invierta —que no lo hace por su propia necesidad, sino por una decisión arbitraria— sea el mercado y el empresario quien decida hacerlo. Esta podría ser una hipótesis plausible que merece ser puesta a prueba. Sin embargo, ya está demostrado empírica y teóricamente que el mercado de los servicios educativos no funciona como supone esta teoría económica.

Porque el grado de permanencia en las relaciones laborales que caracterizaba al modelo industrial se ha reducido considerablemente. En consecuencia, los empresarios que invierten en la capacitación de sus trabajadores no pueden asegurarse de que seguirán trabajando con ellos, lo que hace que su inversión sea muy reticente, y en general puntual y cortoplacista.⁵³

Siempre en base al mismo modelo, se llega a la conclusión de que la mejor inversión es invertir en la escuela primaria. En apoyo a esto se usan estimaciones —por medio de regresiones estadísticas históricas—, de que el aumento del ingreso percibido por una persona analfabeta (en cuya educación se invierte determinada suma), es proporcionalmente mayor que el que percibiría un graduado en cuya educación adicional se invirtiera lo mismo. Por todo lo cual rendiría más socialmente invertir en educación primaria que en secundaria y superior, ya que sumando los mayores incrementos de ingresos personales se lograría un mayor incremento del ingreso nacional por peso adicional invertido. En análisis de este tipo se apoya la hipótesis de que la ventaja «social» coincidiría con la ventaja de los sectores más carenciados.

Esto conlleva una falacia evidente: en un mundo en el cual apenas un tercio de la población va a poder integrarse al mercado formal de trabajo, cuando efectivamente ingresen al mercado de manera masiva los que hoy son alumnos, una alta proporción va a quedar desocupada o van a competir entre sí bajando los salarios. En otras palabras: para poder hacer efectivo ese mayor beneficio privado y social (suponiendo que fuera efectivamente superior) se requiere un desarrollo que garantice un crecimiento adecuado de la demanda de trabajo. Pero eso a su vez exigiría invertir en otros niveles de la educación y en otros sectores económicos, así como impulsar otras instituciones más allá del mercado. Y la posibilidad de cumplir con esas condiciones depende en buena medida de la estructura de las inversiones privadas a escala nacional y global.

Cierto es que la educación puede aumentar la productividad de los que consigan trabajo, pero van a estar compitiendo entre sí y el salario de los que logren

⁵² Esto está también muy presente en los documentos de la CEPAL ya citados.

⁵³ Aquí habrá que matizar en cada caso concreto, porque siempre pueden haber casos de población relativamente cautiva (como en ciertas ciudades-fábrica), o pueden existir fracciones de empresarios que vean su futuro ligado al desarrollo general de la economía y la educación nacional. Pero esto último tenderá a manifestarse como un proyecto empresarial para la educación pública más que como inversiones a nivel de empresas.

emplearse será más resultado de un proceso de negociación en condiciones desfavorables que de su productividad. Pero estos factores no son considerados en la elaboración de la propuesta. Aparentemente se apela al sentido común según el cual, necesariamente, quien tenga mejor educación tendrá más oportunidades. Hay una falacia de composición de lo macro a partir de lo micro, riesgo bien conocido para los epistemólogos de las ciencias sociales.

Yendo ahora al proceso de enseñanza-aprendizaje, la escuela es vista como empresa que ensambla y organiza insumos de la educación y produce recursos humanos con un cierto nivel de aprendizaje. Y se pretende que lo haga, como cualquier empresa sometida a la competencia, al mínimo costo posible. Para definir políticas, el modelo sugiere hacer un estudio empírico de los "insumos escolares" y sus costos, y relacionar sus variaciones con las del nivel de aprendizaje logrado.

Según indican los métodos congruentes con el modelo, mediante métodos estadísticos se asocian las variaciones en el aprendizaje —medido mediante tests universales (el equivalente al supuesto de un producto homogéneo, condición para que el concepto utópico de mercado pueda construirse)— con la presencia o ausencia de libros de texto, con el hecho de que el profesor sea capacitado mientras enseña o antes de iniciarse como docente, con el número de alumnos por clase, con el salario de los docentes, con la provisión de desayuno o almuerzo escolar, etc. etc. Estimados los costos de esos «insumos», se obtienen relaciones de costo-efectividad respecto al objetivo del aprendizaje.

Si se aplica el método rigurosamente, se llegará a ciertas conclusiones que, entre otras cosas por las limitaciones conocidas del método,⁵⁴ deberían ser tomadas como meras hipótesis, como la de que es mejor invertir en textos y no en salarios o en capacitación a largo plazo de maestros, o bien en financiar desayunos escolares y no en modificar las condiciones que hacen que los alumnos llegue hambrientos a la escuela, que es costo-eficiente duplicar el número de alumnos por aula y maestro, etc. etc. Es evidente que algunas de estas propuestas son hoy muy bienvenidas desde la perspectiva de la eficiencia máxima del gasto público que, por otro lado, se quiere reducir al máximo como parte de las políticas de ajuste.

Efectivamente, la discusión sobre las propuestas de política social del Banco se enrarece, y no puede limitarse a un intercambio científico-técnico, porque el Banco Mundial está empeñando —conjuntamente con el FMI— en el "saneamiento fiscal" y en la reducción de funciones del Estado (lo que explica en parte su resistencia a considerar incrementos salariales a los maestros), a la vez que afirma que su objetivo principal es reducir la pobreza en el

mundo, es decir, instaurar la gran política compensatoria a nivel mundial (lo que explica en parte sus propuestas de focalización del gasto). Y, como vemos, eso hace difícil saber en qué medida las propuestas están orientadas por estos otros objetivos o por el análisis técnico de las políticas más eficientes para el sector educativo.

Otro ejemplo en esa línea: la focalización de las políticas sociales en los sectores de extrema pobreza se implementa de manera que no afecta al sector de mayor concentración de la riqueza, sino a los sectores medios urbanos que se beneficiaban de dichas políticas, con lo que resulta ser más funcional al objetivo de minimizar el gasto público que al imperativo de la equidad social. Esto es particularmente grave en el caso del sector educación, por sus consecuencias sobre las expectativas de mejoría social (de llegar a ser sectores medios), que son un componente principal de la motivación, a su vez factor determinante del aprendizaje y por tanto de la eficiencia educativa, interna y externa. Desde una visión más compleja de la educación, no parece entonces que la eficiencia del sector (como la define el Banco) fuera un objetivo tan crucial como se sostiene.

La inversión prioritaria en la escuela primaria es asociada no sólo con la eficiencia económica externa del sector educativo sino con el objetivo de aliviar la pobreza en el mundo. Aún en los países donde hay un 95% de acceso al sistema escolar, se sostiene esa prioridad porque se afirma que el sistema todavía es ineficiente en ese nivel (alta repetición y deserción). Pero esto significa no advertir la relación dialéctica entre extensión y calidad, pues cuando se extiende un sistema educativo en un contexto de marginación cultural y exclusión económica, deben esperarse tasas crecientes de deserción y fracaso como producto del mismo éxito de la extensión. Por lo que pretender resolver el problema de la calidad como si fuera un problema intra-aula, a través del cambio en la mezcla de insumos educativos, sin encarar de manera integral los

⁵⁴ Debe tenerse presente que cuando el modelo sugiere que un factor es menos costo-efectivo que otro, no quiere decir que el factor no sea importante. Es más, el número de alumnos por maestro, o los salarios de éstos, sí inciden positivamente en el aprendizaje de los alumnos. Lo que se dice al afirmar que no son medidas costo-efectivas es que son vías relativamente más costosas de lograr una mejoría en el aprendizaje. También es importante tener presente que se trata de un "análisis marginal", que supone la presencia de otros factores complementarios cuando se modifica en pequeña escala el factor que se está evaluando. Una de las limitaciones de este modelo es que su validez debería limitarse a pequeñas variaciones desde el punto de partida, pues cuando se modifican drásticamente las composiciones de factores, todos los coeficientes estimados pueden modificarse. Aplicarlo a reformas estructurales requiere de grandes resguardos. Estos y otros límites del modelo son ampliamente conocidos por los economistas.

problemas del contexto social que inciden en los rendimientos del sistema escolar (condiciones contextuales de los niveles de aprendizaje efectivo), es una estrategia mal planteada.

Todo lo dicho no intenta mostrar la necesidad de rechazar las propuestas del Banco, que pueden incluir muchas buenas ideas, sino de hacer un examen crítico que no parecen haber completado sus propulsores ni siempre sus contrapartidas nacionales. Debería ser evidente que, a pesar de su manto de cientificidad, hay debilidades importantes de principio en los fundamentos de esas propuestas, no por basarse en supuestos irreales,⁵⁵ sino por la calidad de los supuestos en que se basan los modelos y métodos utilizados. Pero también, luego de varios años de implementación de estas políticas, hay que comenzar a examinar si están produciendo los efectos reales que se predecían.

Esto no significa que algunas de las recomendaciones del Banco no sean intuitivamente aceptables y hasta eficaces en algunas circunstancias. Pero es fundamental tener claro que deben ser consideradas en un pie de igualdad con otras propuestas que podemos hacer y que no vienen con esa apariencia impresionante de los modelos econométricos, porque tienen otros marcos teórico-metodológicos, que son igualmente válidos si son bien aplicados. Al respecto, habiendo mostrado algunas de las debilidades del marco teórico, pasamos ahora a ver que también hay flancos en el terreno de la producción e interpretación de las series de datos cuantitativos que suelen acompañar las propuestas del Banco.

Debilidad en los fundamentos empíricos de la propuesta

La evidencia empírica para sustentar una teoría y sus recomendaciones se construye necesariamente dentro del marco de hipótesis de esa teoría, pero el espíritu científico requiere que las refutaciones de la teoría sean consideradas tan valiosas e informativas como sus aparentes confirmaciones. Dentro del mismo Banco Mundial se han realizado evaluaciones sobre la evidencia que sustenta sus propuestas y su grado de validez general, y el resultado dista de ser una confirmación satisfactoria.

Antes de ver algunos de esos resultados, debemos recordar que en el pasado el Banco ya ha cometido errores graves por difundir acríticamente fórmulas de acción que parecían plausibles, como fue la oleada de inversiones en proyectos de riego de uso múltiple en América Latina. Esos errores no siempre pueden verse como desinteresados. Para un Banco es fundamental movilizar su cartera de préstamos, y ese objetivo puede dominar por sobre el objetivo del desarrollo de los países prestatarios.⁵⁶ Dado que el Banco obtiene recursos del mercado de capitales, sus tasas de retorno y sus índices de

recuperabilidad se vuelven, en tanto banco, criterios más importantes que los indicadores de efectividad en el cumplimiento de objetivos trascendentes. También es importante recordar que los costos de esos errores —como el tan evidente de la deuda externa— los han pagado y siguen pagando los sectores populares de estos países.

Con esos antecedentes, la responsabilidad moral exige más humildad en las propuestas o, aplicando las mismas reglas que el Banco y el FMI aplican a los demás agentes económicos, que los costos de los errores que hoy se cometen por recomendación de esas instituciones sean por ellas asumidos, máxime cuando esas recomendaciones son más un condicionamiento que un consejo.

Es nuestra convicción que, detrás del aparato técnico-discursivo economicista, hay una gran ignorancia sobre el proceso educativo, y sobre las necesidades futuras de nuestras sociedades, por lo que buena parte de lo que se viene proponiendo como la política correcta no es más que un conjunto de hipótesis, que merecen ser tenidas en cuenta, sí, pero no como un conocimiento cierto ya comprobado.

Esto abre un espacio de flexibilidad real para considerar y probar diversas alternativas, sin el monolitismo de las reformas universales impuestas desde arriba (aunque se mencione la participación y el consenso), y sin la imposición de hecho de un monopolio en la producción de información.

Las regresiones estadísticas

Al plantear ciertas relaciones entre determinadas variables instrumentales y variables-objetivo, un modelo teórico ya sugiere cómo es la realidad y qué hacer para modificarla. Sin embargo, porque lo requiere el método científico y porque a veces las hipótesis desafían al sentido común, los modelos son utilizados para construir datos relevantes para esas teorías y así comprobar si las variables parecen comportarse como predice el modelo. Dada la gran responsabilidad que supone definir una política educativa, el procedimiento utilizado tendría que ser cuidadosamente examinado para ver si cumple con los requisitos científicos antes de aceptar sus resultados como fundamento de propuestas de acciones gubernamentales de gran impacto.⁵⁷

⁵⁵ Todo modelo debe basarse en supuestos. El problema es qué relación se postula que existe entre el modelo y la realidad.

⁵⁶ Sobre todo, ver el diagnóstico realizado por un ex-Vice Presidente del Banco Mundial, Willi Wopenhans: "Ejecución eficiente: claves para la cooperación al desarrollo", Septiembre de 1992.

Esos requisitos son bien conocidos para quienes aplican rigurosamente los métodos de la investigación científica. Por ejemplo, es sabido que las regresiones, históricas o longitudinales -suponiendo que hayan sido bien hechas- sólo con muchos recaudos pueden extrapolarse a otras situaciones en el tiempo o el espacio. En el mejor de los casos, proveen hipótesis con mayor fundamento empírico, pero siguen siendo hipótesis cuya probabilidad de ser válidas en otras circunstancias debe ser cuidadosamente examinada.

Esta consideración, por ejemplo, permitiría dudar sobre la afirmación de que la inversión en educación primaria es más eficiente, desde el punto de vista del crecimiento económico, que la inversión en ciencia y técnica, o en la renovación de las capacidades de las capas de técnicos y profesionales desplazados por la revolución tecnológica. Porque esa afirmación se basa en regresiones hechas con información secundaria existente para el pasado, reflejo de determinadas maneras de educar y de vincular la educación con las necesidades sociales, y justamente estamos en medio de un cambio de época, donde los parámetros y la naturaleza de las relaciones mismas, dentro del sistema educativo y de éste con la sociedad, están en proceso de cambio.⁵⁸ Si, en cambio, lo que se está postulando es que se está produciendo un cambio estructural en la relación entre tipos de educación y necesidades sociales, esto puede sostenerse argumentando teóricamente, por analogías, o por evidencias indirectas, pero sería contradictorio pretender que esa nueva relación ya existía en el pasado.

Otros errores pueden cometerse combinando saltos históricos con falacias de composición (al pasar de un nivel de agregación o análisis a otro más abarcativo). Como ya se indicó, es plausible y sustentable empíricamente que -a igualdad de otras condiciones- en el pasado reciente y en el futuro también, un individuo con más educación pueda tener mayores probabilidades de acceder a un empleo remunerado. Sin embargo, no puede de aquí deducirse que una inversión masiva en educación básica va a mejorar las oportunidades del sector popular en su conjunto. Por lo pronto, competirán entre sí y en un mercado cuya demanda de fuerza de trabajo respecto a otros factores (conocimiento científico, información) tiende a reducirse. Por otro lado, no sólo tendrán que competir con sus compatriotas sino con los millones de trabajadores de otras regiones del mercado de trabajo global. En consecuencia, aún cuando esa relación se haya registrado en el pasado, dadas las perspectivas del mercado de trabajo global, si no se opera también sobre la demanda, una política dirigida a aumentar la oferta de fuerza de trabajo con educación básica puede ser ineficiente e ineficaz para lograr los objetivos que se plantean. Por ello, hipótesis e Información sobre las proyecciones del mercado

de trabajo global deberían entrar también en los modelos econométricos para examinar los resultados previsibles de una inversión marginal en educación básica.

Otro flanco de la evidencia producida bajo el título de "análisis económico", o de "costo-beneficio", de la educación, se deriva de que, incluso la rudimentaria visión del proceso educativo como una función de producción,⁵⁹ no es fácil de implementar empíricamente de manera confiable, sobre todo cuando se utilizan datos secundarios no generados especialmente para la investigación en curso:

"Los resultados de esas 'funciones de producción educativa' varían ampliamente y están plagadas de problemas metodológicos, uno de los cuales (no poco importante) es que no queda claro qué unidad de producción debe usarse (el alumno individual, el aula, la escuela, el distrito escolar) y si lo que se está maximizando es el logro académico o algún otro producto" (Carnoy, Sack and Thias, 1977).

"Tampoco especifica ninguno de los estudios una teoría subyacente del aprendizaje que pudiera definir la naturaleza de la relación entre insumos escolares y logro académico: todos suponen que los insumos de docentes puede ser medidos por la características de los maestros (educación, experiencia y aptitud), ignorando la forma o

⁵⁷ Pensemos, por analogía, en los requisitos que se exigen de los laboratorios, antes de lanzar al mercado de los países industrializados nuevas medicinas que afirman tener determinados efectos en también determinadas condiciones. ¿Será más grave dejar librada a la responsabilidad de los laboratorios privados el desarrollo y lanzamiento de medicinas que dejar librado a las élites de técnicos el diseño de políticas educativas? ¿Bajo qué condiciones se admite la experimentación controlada y cuándo se acepta la oferta generalizada de las nuevas fórmulas? ¿Cómo se controla socialmente la calidad de las fórmulas propuestas? ¿Cómo se asignan las responsabilidades en caso de error grave? En esto, no presuponemos que, a pesar de su poder, la responsabilidad debe recaer exclusivamente en los organismos internacionales, pero en el mejor de los casos deberían ser corresponsables. (Por ejemplo, en el caso de la reciente crisis de la economía mexicana, se afirmó que el FMI y el Banco Mundial anticiparon la crisis pero que no lo hicieron público atendiendo a las necesidades electorales del Partido Revolucionario Institucional.)

⁵⁸ "...la mayoría de las tasas [de retorno a la inversión en educación primaria] fueron estimadas en los 70"; "debe tenerse gran cuidado al hacer tales comparaciones, especialmente dada la variación en la muestras y en la precisión de las estimaciones de costos entre las tasas obtenidas." Haddad, Carnoy et al, op. cit., pag. 6. En ese mismo documento se afirma que: "...en muchos países latinoamericanos...la crisis educativa es principalmente una de expandir los niveles secundario y terciario antes que el nivel primario." (...) "Aún los países más grandes y con mayor ingreso se arriesgan a dañar su modernización tecnológica futura si su sistema educativo no mantiene el ritmo de los requerimientos del desarrollo", pag. 34.

⁵⁹ En esa visión, el "producto" se mide por el nivel de aprendizaje y los "insumos" son todas las variables presumiblemente asociadas a ese resultado,

el grado en que dichas características son efectivamente involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Levin, 1980).

- "Debido a estas limitaciones, los estudios de funciones de producción educativa han producido resultados no concluyentes y a menudo contradictorios (Fuller, 1987)". "...no han sido capaces de decirnos con precisión cuáles insumos escolares tienen mayor o menor efecto sobre el logro (académico). Ni han sido particularmente útiles en identificar qué insumos son más costo-efectivos que otros...(pues)...raramente miden los costos de los insumos.⁶⁰

En un trabajo muy significativo, también auspiciado por el Banco, se hace un análisis crítico del enfoque de la educación como una función de producción y se plantea un método estadístico distinto, pero también se hace una reflexión general sobre las limitaciones de este tipo de instrumentos como base para definir políticas.⁶¹

En ese informe se deja claro que, aunque haya asociación entre ciertos insumos y los resultados de aprendizaje, no pueden interpretarse como relaciones causales entre una intervención externa y un resultado de aprendizaje.

- "Obtener textos adicionales para las escuelas no es un simple procedimiento desvinculado de decisiones de gestión y procesos educativos; es en sí misma una variable-resultado relacionada a algunos aspectos (desconocidos por el modelo) del proceso educativo. De la misma manera, descartar los cuadernos de trabajo puede no llevar a mejores resultados, a menos que todas las otras circunstancias (presentes en los casos examinados) que llevan a un menor uso de los cuadernos de trabajo estén también presentes o sean inducidas externamente." (pag. 58)

- "No puede declararse mediante una voluntad externa que las clases, o las escuelas, tienen currículos enriquecidos, con sólo los signos exteriores de que ese es el caso. Más bien, un complejo conjunto de circunstancias vinculadas tienen que ser aseguradas, como el fortalecimiento de la educación en los grados inferiores, la sincronización con otras materias, etc." (pag. 60)

- "Las intervenciones externas estarán libres de riesgos sólo si tenemos, y aplicamos, modelos causales sobre cómo funciona el sistema educativo. Los modelos desarrollados en esta monografía, y en general en la literatura sobre investigación educativa, son puramente descriptivos." (pag. 58-59)

- "Además, las interpretaciones de los estimadores de los efectos están sujetas a una variedad de influencias, y puede haber modelos de regresión alternativos, con otras variables, que son igualmente correctos en términos de predicción. Por lo tanto, la selección de las variables incluidas en este modelo es responsable, hasta cierto punto, por los resultados, y una distinta selección de variables podría

rendir resultados substancialmente diferentes con respecto a la contribución de cada variable.⁶² (pág. 59)

En otras palabras, el método analítico en sí mismo —del cual el análisis económico neoclásico es sólo un caso— tiene serias limitaciones. Ese método supone que un sistema solidario de relaciones y procesos reales puede simbolizarse como conjunto de variables, aisladas primero y relacionadas luego exteriormente entre sí, en un modelo que no sólo es una representación suficientemente fiel del estado actual sino que permite simular sus cambios posibles. En ese procedimiento se pierde la historicidad y complejidad de los procesos, algo que no podría resolverse incorporando más variables, si no que está perdido para el método mismo. Aunque ese método ha demostrado su fertilidad para contribuir al avance en las ciencias naturales, la imposibilidad de experimentar en laboratorios hace que las consecuencias de tomar como buenas las hipótesis tenga riesgos y consecuencias muy distintas en el terreno socio-cultural.

Todo esto debería inducir en las propuestas de política, la humildad que reclamábamos más arriba, viendo los modelos no como garantía de verdad si no como un modo más de producir ideas, complementario de otros, y en todo caso sólo instrumento de un complejo proceso generador de hipótesis. Pero esa no es la actitud responsable que prevalece, máxime cuando se usan estos modelos como datos "prestados" de otras realidades y épocas, para basar predicciones de largo plazo en medio de un cambio estructural, y además se presupone que son, salvo que se demuestre lo contrario, aplicables a países sumamente dispares justamente en lo que a cultura y sistema educativo se refiere.

Justamente, en el documento citado se plantea correctamente que para una agencia que tiene que asignar recursos escasos,... sin ningún conocimiento previo del sistema educativo, cualquier justificación de una intervención de política, basada en los resultados del análisis de regresión (o de componentes de la varianza)... carece de

⁶⁰ Haddad, Carnoy et al (todos los párrafos son citas de la pag. 50). Los estudios allí citados son: M. Carnoy, R. Sack and H. Thias, *Determinants and Effects of School Performance: Secondary Education in Tunisia*, Washington, D.C., World Bank, 1977. H. Levin, "Educational Production Theory and Teacher Inputs", en: C Bidwell and C. Windham (eds.), *The Analysis of Educational Productivity: Issues in Macro Analysis*, Cambridge, MA, Ballinger Publishing, 1980.

⁶¹ Marlene E. Lockheed and Nicholas T. Longford, "A Multilevel Model of School Effectiveness in a Developing Country", *World Bank Discussion Papers*, Nº 69, Washington D.C., 1989.

fundamento apropiado. Ciertas intervenciones pueden provocar que el sistema educativo, y por tanto el modelo de regresión mismo, cambien. ese nuevo modelo de regresión podría indicar que la intervención seleccionada está lejos de ser óptima y que incluso puede ser negativa, Y agregan: Cada intervención debe ser vista como un experimento, cuyo resultado puede ser predicho a través de un estudio observacional sólo bajo el supuesto irrealista de que la fórmula de regresión describe precisamente los mecanismos de un proceso educativo rígido. (p.60-61)

¡Qué distinto sería el encuadre de una asesoría en materia educativa si los técnicos participantes en el proceso de decisión tuvieran una actitud hacia la realidad educativa similar a la expresada! El documento citado es previo al que cumple el papel de fundamento científico de la mayoría de las propuestas sobre prioridades en el gasto educativo que viene siendo el Banco en el mundo.⁶³ Sin embargo, llama la atención que no parezca haberle infundido la modestia y los recaudos que inspira.

Milagro en el Asia del Este: las lecciones que extrae (y las que ignora) el Banco

No presuponemos que haya una confabulación contra los países en desarrollo si no que lo que estamos identificando son errores, que pueden y deben exponerse y discutirse para seguir dialogando sobre otras bases (si vamos a dialogar, hagámoslo sabiendo qué valores tienen las cosas que cada uno aporta al diálogo). Sin embargo, llama la atención que el discurso oficial del Banco esté plagado de dobles estándares (algo que advierten muchos funcionarios del mismo Banco).

Por ejemplo, los estudios disponibles de los países desarrollados indican que, por sí sola, la educación no resuelve la pobreza. No nos referimos aquí a que también hay que invertir en capital físico y tener un marco macroeconómico abierto y estable (algo que si sostiene el Banco). Nos referimos a que la inversión en educación sólo contribuye a reducir la pobreza en un contexto de crecimiento con políticas redistributivas del ingreso, mientras que, incluso con crecimiento, en el contexto de políticas y efectos redistributivos negativos, la educación no reduce la pobreza, ni siquiera en los países industrializados.⁶⁴ Por lo tanto, una política educativa eficiente no puede ser sectorial, sino que debe integrar, como condiciones de su eficacia, cambios en la distribución del ingreso y la riqueza, que en América Latina muestra una de las estructuras más regresivas del mundo. Sin embargo, si tomamos en conjunto las políticas educativas, sociales y económicas, esa lección no parece haber sido aprendida.

Recientemente, los dobles estándares se advierten en la lectura que, desde la educación, se hace del "milagro del

Este Asiático.⁶⁵ Se refiere a 8 economías que han crecido de manera sostenida entre 1965 y 1990: Japón, los cuatro tigres (Hong Kong, la República de Corea, Singapur y Taiwán), y tres NiCs (países de reciente industrialización del Sud Asia: Indonesia, Malasia y Tailandia. Uno de los factores que se asocian causalmente con tales resultados es que focalizaron el gasto educativo en los niveles más bajos, proveyendo primero educación primaria universal, aumentando luego la oferta de educación secundaria y dedicando recursos públicos limitados a la educación post-secundaria enfocada en habilidades técnicas o a importar "servicios educativos en disciplinas sofisticadas". Como resultado lograron una amplia base de capital humano orientado técnicamente, apto para el desarrollo económico rápido.

Este antecedente es citado como fundamento empírico de una política educativa que desplaza hacia la educación básica recursos de la enseñanza superior preexistente y que centra las carreras remanentes en sus módulos técnicos. Seguir esta línea en América Latina significaría destruir algo ya existente, y no tener en cuenta que la extensión de la escuela primaria es ya una de las más altas del mundo. Por el contrario, se podría argumentar que la enseñanza secundaria es la que debe ser enfatizada, por que allí está (o no) la juventud que entrará al mercado de trabajo los próximos años. O plantear que hay que poner énfasis en reorganizar y revitalizar la enseñanza superior y la investigación fomentando sistemas regionales integrados de investigación, y imprescindibles en la competencia internacional. Esto no implica dejar de invertir en enseñanza básica, sino que, sin estas inversiones complementarias los eventuales beneficios de la inversión en educación básica no podrán cosecharse.

Pero además, la misma lectura del informe sobre el Milagro Asiático permite percibir, incluso desde la perspectiva del modelo neoclásico, que no se retoman con igual fuerza otras relaciones que ese estudio señala. Allí se llega a la conclusión de que las mediciones disponibles de la elasticidad-ingreso de la tasa de escolaridad (0.31 al

63] Nos referimos al ya citado: Marlane Lockheed et al, "Improving Primary Education in Developing Countries", Oxford University Press, Washington, 1991. Ver también la revisión que hace John E. Schulle (en *Comparative Education Review*, vol. 37, Nº 4, 1993, quien afirma " el libro no da suficiente importancia a las evidencias conflictivas, las opiniones disidentes y los puntos de vista en competencia"

64] Haddad, Carnot et al, op. cit. pág. 15. Allí cita: B. Fuller y M. Lockheed, " Policy Choice and School Efficiency in Mexico, EDT": *Discussion Paper* Nº 78, Washington, D.C., World Bank. 1987.

65] World Bank, op. cit. 1993.

nivel primario y 0.43 al secundario) implican que una redistribución más igualitaria del ingreso tendría un efecto inducido positivo muy importante en la extensión de la matrícula escolar. (Se afirma que si Brasil tuviera una distribución del ingreso como la de Malasia, la matrícula aumentaría en promedio un 33% y en el grupo de niños pobres aumentaría un 80%).⁶⁶ Pero no encontramos que el discurso educativo del Banco enfatise la necesidad de una política económica que redistribuya positivamente el ingreso personal, para contribuir al aumento deseado de la cobertura (evidentemente, para un análisis sectorial, no es una vía costo efectiva).

El contexto socioeconómico y su dinámica tiene otras repercusiones en la eficiencia interna y externa del sistema escolar. Para que la política educativa cumpla eficientemente sus objetivos, las capacidades adquiridas deben poder ser ejercidas en un contexto social y económico y haber expectativas positivas en tal sentido durante el proceso educativo. Esto plantea otros requerimientos que el mismo caso asiático parece indicar (pero que se olvidan al plantear la política educativa como una política sectorial). Ellos son entre otros

- Las fortalezas de las instituciones estatales y el ambiente de colaboración entre ellos y el sector privado, que hizo que las intervenciones estatales pudieran ser eficaces y trascendieran las coyunturas electorales, algo distante de la realidad latinoamericana. La legitimidad del estado se basó en la combinación de la unidad nacional ante amenazas externas y la institucionalización (no sólo discursos) de un crecimiento compartido de todos los sectores. A la vez, se limitó la capacidad de los intereses especiales corporativos o políticos para influir sobre la tecnocracia económica, posibilitando su relativo aislamiento, a la vez que promoviendo la calidad técnica de esta última (pagos competitivos con los del sector privado, meritocracia, competencia antes que favoritismo en el acceso a los cargos).⁶⁷

- Esas sociedades recurrieron al capitalismo de Estado, a mecanismos de ahorro obligatorios y a mecanismos de socialización del riesgo.

- Un alto grado de igualdad en la distribución del ingreso (el informe del Banco dice expresamente una brecha menor en la distribución del ingreso contribuye a la estabilidad social general, mejorando así el medio ambiente para el crecimiento,⁶⁸ y se resalta el contraste con América Latina). Se apeló a la distribución de la tierra y del crédito, así como la satisfacción pública de las necesidades de vivienda. Se enfatizó efectivamente el apoyo a la pequeña y mediana empresa.

- Un alto nivel de imposición fiscal y altas tasas de interés para el consumo suntuario.

- Orientación del crédito hacia ramas de exporta-

ción, con garantía estatal de los créditos o incluso garantía de la viabilidad financiera de los proyectos promovidos.

- Menor vulnerabilidad de los gobiernos a las demandas de los sindicatos para imponer un salario mínimo (algo que ahora estará en buena medida garantizado en América Latina con la desregulación y la flexibilización del mercado laboral).

- En algunos casos se combinó la promoción de las exportaciones con la protección del mercado interno.

Ante esta lista de factores asociados al milagro, el informe plantea la duda de que ese enfoque pueda repetirse con éxito en los noventas. Destaca, por ejemplo, que sería ya imposible cerrar el mercado financiero, ahora global, sin provocar fugas de capitales. Tampoco consideraría viables las políticas proteccionistas del mercado interno dado que, según el nuevo acuerdo de comercio internacional, serían vistas como una contravención y castigadas por la comunidad internacional. Del mismo modo, da como imposible el desarrollo de capacidades institucionales capaces de dirigir las políticas de manera precisa, abogando en cambio por políticas macroeconómicas generales y desalentando las intervenciones sectoriales. En otras palabras, el informe considera que las exitosas políticas económicas de esos países -que en muchos sentidos contradicen las propuestas pretendidamente universales del ajuste estructural- no podrían ya repetirse en regiones con otra cultura y en otra coyuntura mundial.

Por ello mismo, llama la atención que en cambio se plantee con tanta fuerza repetir el camino de invertir prioritariamente en la educación primaria. Para el caso latinoamericano, esto no significa invertir más en educación sino pasar los recursos remanentes del ajuste desde los niveles superiores a los inferiores del sistema educativo, con serias consecuencias sociales y políticas en sociedades con alto nivel de urbanización, y con clases medias y expectativas de mejoramiento personal históricamente asociadas a la educación media y superior.

66) World Bank, pág. 196. 1993.

67) Esto es algo que en América Latina está bloqueado por la privatización del Estado y la corrupción, factor que, aunque conocido, es difícil de explicitar por las limitaciones institucionales del Banco como organismo multilateral

68) World Bank, pág. 19. 1993.

Necesidad de una esfera pública nacional

Los dobles estándares manifiestos del Banco Mundial deben hacernos recapacitar, no sólo sobre los sentidos implícitos de sus propuestas sino también sobre el vacío de criterios nacionales bien definidos, vacío que facilita la influencia de propuestas de dudoso fundamento sobre nuestras políticas educativas. Partir de una posición nacional solidamente fundada, ayudaría a poner entre paréntesis el carácter técnico de las propuestas alternativas del Banco.

La necesidad de esa puesta entre paréntesis es evidente cuando, en el contexto amplio de asesorías del Banco, advertimos la contradicción de que, a la vez que parece considerar que en América Latina se puede revestir desde el Estado décadas de cultura política Estado-centrista y clientelar, creando casi de la nada administraciones locales participativas y eficientes, no considera posibles ni una reforma radical más igualitaria del sistema fiscal y de la propiedad, ni la protección racional de productos de consumo local en países en desarrollo, ni el establecimiento de límites al movimiento especulativo de capitales, ni el fortalecimiento eficiente de ciertas capacidades estatales (en lugar de su desmantelamiento), ni la generalización de servicios públicos eficientes y sensibles a la demanda de la población. En cambio, a pesar de la historia del mercado en América Latina y el mundo, el banco no oculta su confianza en que a largo plazo ese mecanismo permitirá satisfacer esas necesidades y reintegrar alas mayorías sociales.⁶⁹

Si se están proponiendo reformas institucionales profundas, que sólo una perspectiva voluntarista de ingeniería social puede admitir ¿por qué no se plantea una reforma equivalente al sistema político y al sistema de propiedad? Aunque rechazamos la hipótesis de la confabulación, o la explicación reducida al efecto ideológico de una teoría que enceguese a quienes la usan, cabe pensar que debe haber al menos una censura del discurso oficial por parte de quienes tienen poder para hacerlo. Porque, como hemos visto, el mismo Banco Mundial que produce ese discurso oficial, por otro lado deja entrever resquicios para pensar un planteamiento alternativo que parece no poder hacer suyo.

Esos resquicios reafirman, nuevamente, que la responsabilidad por las alternativas educativas recae en los gobiernos nacionales y en sus políticos, intelectuales y técnicos, sobre todo cuando ellos mismos vienen ejerciendo un poder de decisión altamente centralizado, apelando en el mejor de los casos a la legitimación a posteriori de políticas cuyos errores pueden producir catástrofes irreparables. En cualquier caso, no podemos decir que el Banco es el factórum de las nuevas políticas educativas. Es más, como acabamos de señalar, su mismo discurso aporta elementos para asumir políticas distintas, si existe -claro está- la voluntad política de hacerlo.

Esa voluntad no puede venir desde arriba ni surgía espontáneamente desde abajo. Se trata de redirigir y encarnar en toda la sociedad un proceso de cambio institucional y cultural de largo aliento, lo que no se garantiza sólo con un riguroso examen de las opciones técnicas, ni desplazando el poder tecnocrático desde los organismos internacionales a los gobiernos locales o a las ONGs.

Es necesario revitalizar la capacidad de diagnóstico y decisión nacional, capitalizando las experiencias a nivel mundial y la visión de lo global con la ayuda de los organismos internacionales, lo que supone no pretender el descubrimiento de la verdad educativa y sus fórmulas definitivas, sino propiciar la apertura democrática de la esfera pública para asumir, proponer y consensuar concepciones y acciones educativas en un espacio transparente y plural de innovaciones, aprendizajes y rectificaciones continuas.

⁶⁹) Es llamativo el silencio con respecto a la estructura del mercado real, que sigue siendo representado como mecanismo sin sujeto, autorregulado por la libre competencia y sólo obstaculizado por las políticas estatales, a pesar de que, como resultado de la concentración económica que acompaña la globalización, apenas 300 empresas poseen en conjunto una cuarta parte de los activos productivos del mundo.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- Backhouse, Roger E. (ed.), «New Directions in Economic Methodology», Routledge, Londres. 1994.
- Banco Mundial, «Política urbana y desarrollo económico: Un programa para el decenio de 1990», Washington D.C. 1991.
- Bartlett, Donald L. and James B. Steele, «America: What Went Wrong?», Andrews and McMeel, Kansas City. 1992.
- BID-PNUD, «Reforma social y pobreza. Hacia una agenda integrada de desarrollo», Washington, D.C. 1993.
- Carnoy, M., R. Sack and H. Thias, «Determinants and Effects of School Performance: Secondary Education in Tunisia», Washington, D.C., World Bank. 1977.
- Castells, Manuel, «The Informational City», Blackwell, Cambridge. 1989.
- CEPAL/PNUD, «Magnitud de la pobreza en América Latina de los ochenta», s.l., mayo 31. 1990.
- CEPAL, «Transformación Productiva con Equidad», Santiago. 1990.
- CEPAL-UNESCO, «Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad», Santiago. 1992.
- CEPAL, «El perfil de la pobreza en América Latina a comienzos de los años 90», en *Notas sobre la economía y el desarrollo*, n.º 536, Santiago, noviembre. 1992.
- CEPAL, «Panorama Social de América Latina». Edición 1993, Santiago. 1993.
- Coraggio, José Luis, "Las Nuevas Políticas Sociales: El Papel de las Agencias Multilaterales", ponencia presentada en el Seminario-Taller sobre "Estrategias de lucha contra la pobreza y el desempleo estructural", CEUR-Instituto de Geografía de la UBA, Buenos Aires, octubre de 1994.
- Coraggio, José Luis, "Educación y modelo de desarrollo", ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Políticas Educativas en América Latina, organizado por CEAAL y PIIIE, Santiago de Chile, 5-6 de diciembre de 1994.
- Coraggio, José Luis, «Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación», IDEAS, Buenos Aires, 1995, y Cortez Editora, Sao Paulo (en prensa).
- Coraggio, José Luis, «Economía urbana: la perspectiva popular», Fondo de Cultura Económica, México (de próxima aparición). Dornbusch, Rudiger y Stanley Fisher, «Macroeconomics», Mc Graw Hill, sexta edición, New York. 1994.
- Fuller, Bruce y M. Lockheed, «Policy Choice and School Efficiency in Mexico», EDT: *Discussion Paper* N.º 78, Washington D.C., World Bank. 1987.
- Fuller, Bruce y Donald B. Holsinger, «Secondary Education in Developing Countries, Education and Social Policy Department», The World Bank, ESP, *Discussion Paper Series* N.º 7, Washington, D.C. 1993.
- Galdames, Viviana, "El programa de las 900 escuelas. Una experiencia chilena", *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, N.º 32, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, pág. 12-17. Diciembre de 1993.
- Haddad, Wadi D., Martin Carnoy et al, «Education and Development. Evidence for New Priorities», *World Bank Discussion Papers*, N.º 95, Washington, D.C. 1990.
- «Higher Education. The lessons of Experience», The World Bank, Washington, D.C. 1994.
- «Latin American Economy and Business», Londres, Junio 1995.
- Levin, H. "Educational Production Theory and Teacher Inputs", en: C Bidwell and C. Windham (eds.), *The Analysis of Educational Productivity: Issues in Macro Analysis*, Cambridge, MA, Ballinger Publishing. 1980.
- Lockheed, Marlaire E. and Nicholas T. Longford, "A Multilevel Model of School Effectiveness in a Developing Country", *World Bank Discussion Papers*, N.º 69, Washington D.C. 1989.
- Lockheed, Marlaire et al, *Improving Primary Education in Developing Countries*, Banco Mundial, Washington, D.C. 1991.
- López, Cecilia M. et al, "Desarrollo Humano, Informe 1993. Una perspectiva latinoamericana", CONSENSO, Bogotá, Mayo de 1993.
- PROMEDIAC V, «Informe Final», UNESCO, ED/MD/96. 1993.
- Psacharopoulos, George y Maureen Woodhall, «Education for Development. An Analysis of Investment Choices», Oxford University Press. 1985.
- Ratinoff, Luis, "Las retóricas educativas en América Latina: La experiencia de este siglo", *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, N.º 35, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, Diciembre de 1994.
- Schwille, John E., reseña del libro de Marlaire Lockheed et al, «Improving Primary Education in Developing Countries», Oxford University Press, Washington, 1991. en *Comparative Education Review*, Vol. 37, N.º 4, University of Chicago Press, Chicago, Noviembre, pág. 490-493. 1993.
- Torres, Rosa María "¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares", en *Necesidades básicas de aprendizaje: Estrategias de acción*, UNESCO-OREALC, Santiago. 1993.
- Torres, Rosa María, "De críticos a constructores: Educación popular, escuela y Educación para Todos", Cortez Editora, Sao Paulo (de próxima aparición).
- Torres, Rosa María, "Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial", ponencia presentada en el seminario. "O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil", organizado por Açoá Educativa, Sao Paulo, 28 junio -1 julio. 1995.
- PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL, «Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990», Documento de referencia de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, 5-9 marzo de 1990.
- Verspoor, Adriaan, «Lending for Learning. Twenty years of World Bank Support for Basic Education», *Working Papers, Banco Mundial*, Washington. 1991.
- Wapenhans, Willi: "Ejecución eficiente: claves para la cooperación al desarrollo", Setiembre de 1992.
- World Bank, «World Development Report 1990: Poverty», Oxford University Press, 1990.
- World Bank, «The East Asian Miracle (Economic Growth and Public Policy)», Oxford University Press, Washington D.C. 1993.
- World Bank, Education and Social Policy Department, «Priorities and Strategies for Education». A World Bank Sector Review, Washington, March 31. 1995.

REDES DESDE LA SOCIEDAD CIVIL: PROPUESTAS PARA SU POTENCIACION.

ANÁLISIS DEL IMPACTO CUALITATIVO DE LAS REDES DEL CEAAL: DISCUSIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA Y CONCEPTUAL

ESTUDIO

Verónica Edwards R. & Gonzalo Tapia S.*

CON LA FINALIDAD DE CONTRIBUIR AL DEBATE LATINOAMERICANO SOBRE REDES SOCIALES, EL CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS (CEAAL) PRESENTA EN ESTA OPORTUNIDAD, EL ESTUDIO REDES DESDE LA SOCIEDAD CIVIL: PROPUESTAS PARA SU POTENCIACION, ELABORADO POR VERÓNICA EDWARDS Y GONZALO TAPIA.

DESDE SU FUNDACIÓN EL CEAAL HA DESARROLLADO EL TRABAJO EN REDES, COMO UNA MODALIDAD DINÁMICA Y FLEXIBLE QUE HA PERMITIDO AUNAR LOS ESFUERZOS DE DIFERENTES ONGS, EN FUNCIÓN DE OBJETIVOS COMUNES, TALES COMO: FORMACIÓN, PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS, INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS, ELABORACIÓN DE MATERIALES, PASANTÍAS, PLATAFORMAS DE TRABAJO.

PARTIENDO DE ESTA EXPERIENCIA Y DE LOS CAMBIOS QUE SE VIVEN ACTUALMENTE EN LA SOCIEDAD, EL CEAAL HA TENIDO EL INTERÉS DE SISTEMATIZAR Y CONCEPTUALIZAR EL TRABAJO EN REDES, COMO UNA FORMA DE MEJORAR LA CAPACIDAD DE IMPACTO E INCIDENCIA DE LOS PROYECTOS SOCIALES Y EDUCATIVOS QUE ELLAS DESARROLLAN.

EN ESTE SENTIDO, ESTE DOCUMENTO PROPONE UN MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA ELABORAR UN SISTEMA DE VALIDACIÓN DE LAS PRODUCCIONES DE LAS REDES, QUE ABRE, AL MISMO TIEMPO, UN ESPACIO DE DEBATE AL INTERIOR DE LAS MISMAS, EN TORNO A CATEGORÍAS DE ANÁLISIS QUE LES PERMITAN MEJORAR Y RENOVAR SU TRABAJO.

PENSAMOS QUE ESTE DEBATE NO ATAÑE ÚNICAMENTE AL CEAAL, SINO QUE INVOLUCRA AL CONJUNTO DE ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES, AGENCIAS DE COOPERACIÓN Y ENTIDADES DE LA SOCIEDAD CIVIL, QUE DE UNA U OTRA MANERA, ESTÁN INTERESADAS EN AGRUPAR Y POTENCIAR ESFUERZOS PARA INFLUIR EN LA AGENDA PÚBLICA NACIONAL, REGIONAL Y CONTINENTAL. DE ESTA MANERA, ASPIRAMOS A CONTRIBUIR A ESTE PROCESO DE REFLEXIÓN.

FINALMENTE, QUEREMOS AGRADECER A LOS AUTORES POR EL TRABAJO REALIZADO, ATENDIENDO ASÍ, A LA SOLICITUD QUE LES HICIERA EL COMITÉ DIRECTIVO DEL CEAAL Y SU SECRETARÍA GENERAL.

I. Revisión de la conceptualización de las redes

Las redes son tan antiguas como la humanidad. Redes familiares, tribales, de subsistencia, de defensa etc., han sido formas de organización humana desde siempre. Sin embargo, la organización de la actividad humana en redes, tal como las conocemos actualmente, es relativamente reciente y coincide con la segunda mitad del presente siglo. Este tipo de asociación es una respuesta al agotamiento de la organización burocrática que caracteriza al siglo y es consonante tanto con la construcción de los estados naciones en lo político administrativo (con su connotación centralista y de control social); como con la forma de organizar la producción en las sociedades industriales. En la medida que avanza el siglo ambas condiciones de origen de las organizaciones burocráticas comienzan a modificarse y transformarse, primero en los países «desarrollados» y más tarde también en nuestra región.

Las «redes», tal como lo evoca la imagen, son una forma de organización donde se rompen las jerarquías y se promueven las relaciones horizontales.¹ Su actividad y existencia depende de la iniciativa de cada una de sus partes o nódulos y no de una instancia central y única.

Cada vez más, el mundo de las ONGs está organizándose en torno a redes de acuerdo a las nuevas carencias de este período. Las necesidades de consolidar y legitimar el llamado «tercer sector» y el rápido desarrollo de las comunicaciones y la tecnología de la misma, el mundo concebido como «aldea global» etc. hacen necesario la cooperación nacional, regional e internacional. De hecho, las redes son una de las formas en que la intensificación de las interrelaciones se expresa.

Kliskberg¹, identifica algunas tendencias centrales de desarrollo, que impactarán fuertemente las vidas de las sociedades. Por una parte, está creciendo la interdependencia planetaria y el mundo, según esta difundida imagen, se está transformando en una gran aldea, en donde las interconexiones y relaciones de dependencia se estrechan cada vez más y se multiplican.

* Investigadores del PIIE, Santiago, Chile

Por otro lado, los cambios están produciendo una expansión de la diversidad. Se generan situaciones que escapan a los tipos normales y surgen escenarios sobre los cuales no se pueden elaborar las mismas hipótesis de proyección de futuro. Una explosión de la complejidad nunca antes conocida, marca los cambios y a su vez, determina altos grados de incertidumbre. En este contexto los niveles de previsibilidad se han reducido al mínimo.

Por otra parte, Budd Hall² analizando las redes de las organizaciones no gubernamentales, sostiene que su principal característica es: La flexibilidad y adaptabilidad a las situaciones cambiantes de contexto comunicacional, social, económico o político. Las ONGs, que surgieron como organizaciones marginales para llevar a cabo, básicamente, actividades relacionadas con el desarrollo, parecen contener las características de un tipo de organización que se requiere para la actual sociedad en cambio, dada la naturaleza y vertiginosidad del «cambio global». Hoy día tienden a institucionalizarse y parecerían estar convirtiéndose en un modelo universal de organización.

A su vez, Marc Satin (citado por Budd Hall) sostiene que:

«Desafiando el supuesto de que la burocracia y la jerarquía son la única forma de organización para grandes cantidades de personas (...) se apunta hacia las redes como otra y en muchos casos más apropiada, forma de organización de gran escala. (...) Las redes están creciendo con más vigor en los extremos del poder y la influencia. Las redes están emergiendo tanto entre la élite global como entre los que no tienen poder en todo el mundo» (Marc Satin, en «The New Age Politics», 1981).

Este modelo de organización, está siendo recientemente incorporado conceptualmente al ámbito formal, incluso estatal, según lo expresa Kliskberg en el artículo citado: «En una perspectiva más general, hay una definida tendencia de los Estados mejor organizados del mundo a la suplantación gradual de todo el sistema de pirámides y jerarquías verticales, por un sistema de redes que vayan tratando de coordinar organismos en procesos sinérgicos, optimizar recursos y aprovechar externalidades.»

1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR REDES? PRINCIPALES ATRIBUTOS DEL CONCEPTO.

Las REDES como sistemas de construcción social de los conocimientos:

Una red es un sistema que interconecta nodos, por lo tanto toda red produce intercambios entre los nodos en todas direcciones o no es Red. Se podría señalar, entonces, que una red social es un sistema que coordina intercambios y los proyecta en espacios mayores.

Estamos utilizando la noción de espacio en tres acepciones: la noción de espacio físico, es decir, los espacios de las redes se agrandan por la incorporación de nuevos afiliados que expanden territorialmente la red. Pero tam-

bién «espacios», en el sentido de espacios internos a la vida de las sociedades (espacios públicos, espacios privados; para adultos, jóvenes o niños; para hombres o mujeres: laicos o de iglesias, etc). Y también, «espacios» como algo relativo a la subjetividad, o interno a los sujetos, en el sentido de incorporación de más dimensiones relativas a competencias y/o temas que se ponen en juego en las relaciones sociales y en la producción de conocimientos, en definitiva, en la construcción de redes. Las dimensiones física, social y subjetiva se ponen en juego de modo interactivo en la producción y reproducción de las redes como «sistemas de producción de conocimientos.»

Las redes implican la ampliación de los límites físicos, sociales y subjetivos de producción de conocimientos. Una red no funciona de manera autorreferida, no es endógena, no es autárquica, «es hacia afuera» en la búsqueda constante de interacciones e intercambios, a través de los cuales las redes se producen y reproducen y crecen cualitativamente, ampliando siempre los límites.

El rompimiento de fronteras en la producción y apropiación de conocimientos que caracteriza el modo en que las sociedades se producen a sí mismas hacia fines del siglo³, implica que el corpus de conocimientos cautivos en las llamadas «disciplinas» tradicionales del saber, estalla y se reformula siendo a su vez apropiado por nuevos sujetos y movimientos emergentes. En el nuevo tipo de relaciones sociales emergentes los sujetos están desafiados a ser polivalentes. Las actividades, profesiones y oficios implican otras prácticas que requieren otras competencias y conocimientos provenientes de diversas «disciplinas». Las redes tanto en sus formas de funcionamiento como en los objetivos que persiguen dan cuenta de esta forma «estallada» de producción de conocimientos por su flexibilidad; su horizontalidad; por su carácter sistémico es decir, que cada parte requiere de la otra para desarrollarse y porque requiere creatividad y polivalencia tanto de las organizaciones, como de los individuos que la componen.

Lo que las redes ponen de manifiesto es que hombres y mujeres en tanto sujetos activos, se configuran como tal en su dimensión interactiva analizando sus experiencias para ponerlas al habla con otras.⁴

1. KLIKSBERG, Bernardo. Director del Proyecto Regional de las Naciones Unidas sobre Modernización del Estado en: *Rediseñando el Estado en América Latina. Algunos temas estratégicos*. OREALC, Santiago de Chile. 1994.

2. HALL, Budd. *Learning Lessons: global networking and international non-governmental organization*. Evaluación realizada para CIDA de Canadá. 1992.

3. DRUCKER, P. *La sociedad Post-Capitalista*, Grupo Editorial Norma, Bogotá. 1994.

4. MATURANA, H. y NISIS, S. *Ibid. Educación y Formación Humana*, UNICEF, Santiago de Chile. 1995.

Es en esta interacción, necesariamente colaborativa, en donde se desarrollan las ideas, se amplía la inteligencia y el pensamiento humano. Las dimensiones emocionales esencialmente implicadas en la producción de conocimientos⁵ son puestas en juego de modo explícito en el sistema de red y adquieren aún más relevancia en el campo conceptual y valorativo de la «educación popular».

La construcción social de los conocimientos⁶ es a la vez un modo de producción de los sujetos mismos. El vivir en el lenguaje implica que éste genera realidades y sujetos; en ese sentido, los conocimientos son una forma de producirse de las sociedades.⁷ Los conocimientos que una sociedad genera (en el lenguaje) son la forma en que se percibe a sí misma. Las redes multiplican las oportunidades de sujetos en interacción produciendo conocimientos, de allí que como forma organizativa, repiten las formas contemporáneas de producción de conocimiento.

Por otra parte, las redes están respondiendo a la necesidad de conversar con otros para producir acuerdos, arreglos y consensos. Esta necesidad está surgiendo con más fuerza a partir del «rompimiento de fronteras» que se percibe también en las prácticas sociales, lo cual obliga a sus protagonistas a reformularlas y a comprenderlas de otras maneras; a producir nuevos conceptos y a interactuar con otros actores antes no pensados. Por ejemplo, la confluencia de actores estatales, del sector privado empresarial y del «tercer sector» (privado sin fines de lucro) en acciones locales de desarrollo. Esta confluencia está produciendo lo que algunos llaman «hibridación». Esta situación reclama y genera nuevas conversaciones sobre nuevos temas entre sujetos sociales que antes no se requerían. Estas «nuevas conversaciones» se organizan en torno a redes que permanecen en el tiempo, en función de su necesidad para los sujetos que se convocan. Otras como las del CEAAL, que tienen una intencionalidad estratégica y que han sido precursoras de este modo de relaciones sociales, permanecen en el tiempo por largos períodos (décadas).

Las Redes y el significado actual de los conocimientos:

Los cambios históricos del significado de los conocimientos, muestran el desarrollo de un tipo de conocimiento que Habermas define como práctico-analítico. El interés que está en la base de la construcción de este tipo de conocimientos es operar en la realidad para transformarla en su operación misma. El mismo autor, identifica además otros tipos de conocimientos: Las ciencias histórico-hermenéuticas que se construyen en torno del interés práctico del conocimiento y que pretenden la comprensión del pasado para la aplicación del presente. Buscan una intersubjetividad socialmente compartida que oriente la acción. Por otra parte, el autor identifica la Teoría Crítica que está orientada por el interés emancipatorio que «libere al sujeto de los poderes hipostasiados».⁸ Aunque éstos

conviven históricamente y responden a distintos intereses en su construcción, el desarrollo de los conocimientos técnicos y la transformación de las sociedades ha sido explosivo, lo cual se puede identificar claramente en los procesos de modernización que están llevando a cabo las sociedades latinoamericanas a distinto ritmo.

La velocidad en la difusión del conocimiento y el alcance global que éste alcanzó a través de culturas, clases y geografías, convirtieron los avances técnicos en Revolución Industrial en el siglo XIX. Esta transformación fue impulsada por un cambio radical en el significado del conocimiento. Tanto en Oriente como en Occidente el conocimiento se había considerado hasta entonces como aplicable al dominio del ser. La transformación consistió en que se comenzó a aplicar al dominio del hacer, convirtiéndose en un recurso, en una «utilidad».⁹ La «techné» u oficio artesanal fue reunido, codificado y publicado. «Se convirtió así la experiencia en conocimiento, el aprendizaje en libro de texto, el secreto en metodología, el hacer en conocimiento aplicado».¹⁰ Produciéndose una explosión del conocimiento y de la transformación de las sociedades por la tecnología.

En una segunda fase -que culmina más o menos con la Segunda Guerra Mundial- el conocimiento en su nuevo significado comienza a aplicarse al trabajo, lo que introdujo la Revolución de la Productividad. Después que Taylor comenzó a aplicar el conocimiento al trabajo, la productividad aumentó en los Estados Unidos, a un ritmo tal que se duplicaba cada dieciocho años más o menos. Desde que Taylor hizo esta aplicación, la productividad se ha multiplicado por cincuenta en todos los países avanzados.

La tercera fase, que Drucker llama la «sociedad del conocimiento», comienza después de la Segunda Guerra Mundial. El conocimiento se está aplicando ahora al conocimiento mismo. Este proceso se identifica como Revolución Administrativa. El conocimiento se está convirtiendo actualmente en el único factor de producción, desplazando al capital y al trabajo. El conocimiento ya no es un recurso sino el recurso. De allí el nombre de «sociedad del conocimiento», en la cual se ha creado una nueva dinámica social, una nueva dinámica económica, y una nueva política.

5. MATURANA, H. y NISIS, S. Ibid.

6. BERGER, P. y LUCKMAN, S. *La Construcción Social de la Realidad*, Amorrortu Editores, Madrid. 1976.

7. HABERMAS, J. *Conocimiento e Interés*, Taurus, Madrid. 1980.

8. HABERMAN, J. «Conocimiento e Interés» en: *La Ciencia y la Tecnología como Ideología*, Editorial TECNOS, pág. 172. 1980.

9. DRUCKER, F.P. Op. Cit.

10. DRUCKER, F.P. Ibid.

El significado actual de los conocimientos es el de un conocimiento que se prueba a sí mismo en la acción; es información eficaz en la acción, información enfocada en los resultados. Estos se pueden verificar en la sociedad y en la economía o en el progreso del conocimiento mismo.

Este significado del conocimiento es el que está tensionando el trabajo de las redes (como en todas las organizaciones contemporáneas) para volverse más productivas, racionalmente planificadas y probarse en sus resultados. Este significado de conocimiento se impone como código universal de circulación de nuestros conocimientos y de su posibilidad de universalizarse. El desafío de las Redes es entonces a pensar-se y producir conocimientos desde sus prácticas en este nuevo lenguaje universal o quedarse fuera de los circuitos lingüísticos que están creando realidad y poder.

Sin embargo, al mismo tiempo que se difunde con fuerza el significado del conocimiento aplicado al conocimiento mismo para la transformación de las sociedades en términos productivos, surgen conocimientos desde otros paradigmas cuyo interés epistemológico no es la operación productiva de la realidad sino la comprensión de la misma para un consenso interpretativo que orienta la acción. En este paradigma se releva al sujeto, la subjetividad, las opciones valóricas o éticas y los sentidos de las acciones. Si bien en ambos paradigmas el conocimiento se prueba en la acción, en el primer caso se trata de una acción operativa y en el segundo se trata de una acción general.

Esta legítima convivencia de paradigmas que epistemológicamente se construyen por intereses diferentes y hasta antagónicos, ha resultado en que la validación de los conocimientos ya no está sujeta a un sólo tipo de paradigma racional-occidental, sino que la pertinencia y relevancia de los conocimientos depende de distintas tendencias epistemológicas y teóricas que actualmente coexisten. El desafío para el trabajo de las Redes es la utilización racional de ambos paradigmas para diferentes o similares propósitos.

La producción/circulación de conocimientos en y a través de las redes permite una rápida divulgación y apropiación de conocimientos de otras culturas y continentes, a la vez que divulgar las nuestras hacia otras regiones y culturas. La divulgación a través de redes no es simplemente información sino una información re-apropiada y en ese sentido, estrictamente hablando, lo que se divulga son conocimientos y no sólo información. En ese sentido, las redes son estructuras organizativas adecuadas a la necesidad de apropiación de conocimientos por sujetos distantes territorialmente.

Las Redes favorecen la universalización de los saberes en el sentido que un conocimiento producido localmente puede adquirir sentido para un conjunto amplio de conceptos.

Las redes comportan formas variadas de producción de conocimientos que responden a experiencias individuales, a las experiencias de acción social-interactiva, a referentes

teóricos o epistemológicos diferentes, a distintos niveles de abstracción, a intereses de conocimiento diversos, etc. Por tanto, las redes actúan como «sistemas de producción de conocimientos» de distintos tipos. Como en la fase histórica de la Revolución Industrial, transforman las experiencias en conocimiento, los secretos de la espontaneidad de los procesos educativos en metodología, los aprendizajes en pedagogías, etc.

Hoy las Redes Latinoamericanas están llamadas también a hacer su propio recorrido por la huella histórica que otra parte de la humanidad ya hizo: Aplicar el conocimiento al trabajo, volverse más productivas y, simultáneamente, aplicar el conocimiento al conocimiento mismo para hacerlo progresar. Al parecer el conocimiento ya no se producirá exclusivamente en los laboratorios, universidades o centros especializados, sino que cada vez más se generará también, en las actividades de producción de bienes simbólicos y materiales. Al respecto Drucker concluye: «Con respecto al conocimiento ningún país, ninguna industria, ninguna compañía tiene ninguna ventaja o desventaja «natural». La única ventaja posible estará en cuánto pueda obtener con el conocimiento universalmente disponible. Lo único que va a tener importancia en la economía nacional, lo mismo que en la internacional, es el rendimiento de la administración en hacer productivo el conocimiento».

Sin duda, los diversos tipos de construcción de conocimientos en este «sistema de producción de conocimientos-red», adquieren en lo político y educativo un sentido que los trasciende a cada uno en particular. En lo político, dando cuenta de las relaciones de poder (simbólico, social, relaciones de poder, convivencia social, etc.) y en lo educativo, dando cuenta de los procesos de transmisión, de producción y de intercambio de nuevos conocimientos.

Las redes del CEAAL producen diferentes tipos de conocimientos que dan cuenta de estos referentes político-educativo, tales como:

- * conocimientos para la acción.
- * conocimientos para la sensibilización de opinión pública.
- * conocimientos para la formulación de políticas.
- * conocimiento para la articulación de actores.
- * conocimientos para programas de capacitación-formación.
- * conocimientos para la teorización temática.
- * conocimientos para la orientación de políticas de cooperación internacional.

2. TIPOS DE REDES DE ONGs

Las ONGs se pueden clasificar en tres tipos: Profesionales, transformadoras y de servicios.

Las profesionales son aquellas que producen conocimientos técnicos y especializados.

Las transformadoras son aquellas cuyo propósito es el desarrollo de las organizaciones, el «empoderamiento» y la generación de cambios en el desarrollo de las comunidades a las cuales pertenecen.

Las de servicio son aquellas cuyo propósito fundamental es la provisión directa de servicios sociales y de otros tipos.

Estas categorías son útiles para distinguir el énfasis de las actividades de las ONGs y por lo tanto sus especificidades. En la práctica se pueden dar combinadas, es decir, existen ONGs que a través de un servicio concreto persiguen transformaciones globales o la obtención de poder de las comunidades y que a la vez, desarrollan un trabajo altamente profesional.

Según Bud Hall estas ONGs constituyen distintos tipos de redes con diversos propósitos. Existen redes de diferentes dimensiones geográficas, funcionales, de tipos de miembros y formas de coordinación.

Respecto de la dimensión geográfica pueden ser: nacionales, regionales, continentales, mundiales, interregionales.

En la dimensión funcional pueden tener como propósito: El intercambio de resultados de investigación, la difusión de información sobre un tema específico, movilización para la acción transformadora, asesoría a gobiernos nacionales o internacionales, ganar visibilidad para nuevas áreas de acción o pensamiento.

Los tipos de miembros de las redes pueden ser individuos u organizaciones, investigadores o activistas, profesionales o voluntarios.

Las redes pueden ser promovidas por una agencia internacional como las Naciones Unidas; ser parte de un proyecto de investigación o el resultado de varias pequeñas instituciones que se juntan; pueden formar parte de una agencia de cooperación o ser una red ad hoc e independiente.

Existen también diversos tipos de coordinación de una red, pueden existir varios coordinadores/as, puede existir un comité de administración o una consultoría ad hoc.

La combinación de estas o varias dimensiones dará por resultado diferentes tipos de redes en relación a la forma en que se transmite la información, según Jan Ruysenaars¹¹ las formas que adquieren las distintas redes se pueden resumir en tres:

- 1.- Redes red de pescar
- 2.- Redes el Titiritero.
- 3.- Redes la Tela de Araña.

A continuación explicaremos brevemente las características de cada una de estas Redes:

Características de las redes red de pescar:

El modelo ideal de la «red de pescar», es aquella que no tiene un centro y en la cual cada nudo está vinculado con todos los nudos que la circundan. La densidad de los nudos va a aumentar con la frecuencia e intensidad de las comunicaciones o interacciones. Las dimensiones del modelo de la red de pescar va a depender del número de personas (o instituciones) que conforman la red y su dispersión geográfica.

En este modelo de red los vínculos entre sus miembros son relativamente sueltos, pero existe una conciencia y una experiencia acerca de la importancia de la misma. Esta tiene una causa concreta y seria para todos los miembros. Existe más de un promotor de iniciativas, las cuales son adoptadas y compartidas; las actividades necesarias para completar el plan y la red se mantienen hasta que se ha alcanzado sus objetivos. Si alguien deserta, produciendo un hoyo en la red los espacios entre los nudos automáticamente se cerrarán de nuevo. Antes de la iniciativa y después de su realización la red puede estar en un período de descanso o latencia.

Este tipo de red tiene una composición homogénea, sus participantes son del mismo tipo. El sistema no es muy jerárquico y es democrático, interactivo y dinámico. Alguna energía puede ser desperdiciada. Aunque es efectiva, no siempre es eficiente, pero es bastante barata. El período de acción no es muy prolongado. Cada experiencia exitosa lleva al deseo de seguir con la red en una nueva oportunidad; las experiencias negativas llevarán a su desactivación.

Todas las sociedades contemporáneas tienen este tipo de redes, siendo las más comunes las redes familiares, entremezcladas con redes de formas más institucionales. En aquellos países en donde la sociedad formal está bajo grave presión política, esta forma de organización informal ha surgido con fuerza. Para los grupos desfavorecidos de las sociedades que están trabajando en función de su propio desarrollo, las redes, como parte de un movimiento popular, son extremadamente importantes.

Características de la red Modelo Titiritero.

El modelo Titiritero es el modelo opuesto al anterior. Implica una red jerárquica y centralizada, unidireccional y que es mantenida en actividad por las iniciativas de la coordinación central, localizada «arriba», el titiritero que mueve a los demás miembros de la red según su iniciativa.

11. «Networking in the Development Process». A NOVIB Paper. NOVIB, Holanda. 1992.

También corresponde a la imagen del árbol genealógico patriarcal, donde se traza la línea masculina de descendencia de arriba hacia abajo. La información comienza arriba y luego es pasada al siguiente nivel y luego al siguiente. Las redes de documentación suelen tener esta forma.

Este modelo es bastante rígido y tiene un modo vertical y jerárquico de organizarse e implementarse. Las instrucciones y las iniciativas se mueven desde el centro a la periferia. Los productos necesarios para las actividades (información, materiales, etc) se mueven en la dirección inversa, para servir los intereses del centro. Los participantes de un mismo nivel no tienen ningún o muy pocos vínculos, a no ser que sean conectados por el nivel superior.

Este modelo, si se cumplen todas las condiciones de funcionamiento de dependencia y disciplina, es efectivo y eficiente.

Características de las redes modelo Telaraña

Este modelo de red funciona normalmente con un equipo central de administración o secretariado con ramas provinciales o municipales. Sin embargo, los nodos que forman parte de la red son autónomos y normalmente mantienen contactos en el mismo nivel, aunque los contactos con niveles superiores e inferiores también se mantienen (sistemas de financiamiento, monitoreo, asesorías). Esta es la forma que adoptan la mayoría de las redes internacionales en las cuales se mantiene un cierto nivel de relaciones jerárquicas al interior de la red.

Las principales características de la red telaraña son la autonomía de sus miembros, la comunidad de metas, un cuerpo directivo o secretariado que responde a las instrucciones de una asamblea general. El secretariado debe dar unidad a las acciones, concretizando los conceptos y coordinando las actividades para robustecer la influencia internacional y la fuerza combinada con la cohesión de la red.

En este modelo es fácil construir vínculos tanto horizontales como verticales con miembros con distintas posiciones, pero que tienen los mismos intereses. En este sentido el modelo es más heterogéneo que los demás.

Las redes internacionales basadas en este modelo son con frecuencia multifocales: En general, cada participante encabeza una red nacional o regional y los miembros de todas las redes locales forman una red internacional más amplia con su propio secretariado y cuerpo gobernante, conformando una red de redes.

La primera y la tercera red están conformadas de modo más cercano a las aspiraciones de las ONGs en relación a un funcionamiento democrático y horizontal. Un criterio importante, entonces, para analizar las redes de las ONGs es conocer la naturaleza de las mismas y determinar si estas redes son coherentes con sus objetivos y metas.

En resumen, las características deseables de la estructura organizacional de las redes de ONGs serían las siguientes:

* Ser asociaciones libres en las cuales los miembros participan como iguales. En estas asociaciones se intercambia información, servicios, medios, saberes etc. así como el desarrollo de estrategias y actividades pertinentes a los objetivos de la red.

* No ser organizaciones jerárquicas ni pertenecer a individuos. Los participantes diseñan y controlan en conjunto la agenda.

* Tener un secretariado pequeño y flexible para apoyar la asociación entre los miembros. Con frecuencia estos secretariados son el «locus de la iniciativa» y el factor de estimulación central.

3. PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE LAS REDES Y ORGANIZACIONES INSTITUCIONALES.

Si comparamos las burocracias u organizaciones institucionales con las redes, tal como las hemos descrito hasta aquí, podemos observar y señalar diferencias importantes para la mejor comprensión y delimitación de una definición conceptual de las redes.

Las principales diferencias entre estos dos tipos de organización están relacionadas con los temas de autonomía, empleo, naturaleza de los contratos y sustentabilidad sobre la base de estas condiciones. En las instituciones burocráticas la autonomía de las personas es prácticamente nula, el empleo es caducado por contrato y las tareas y asignaciones no son determinadas por el empleado;

el lugar de funcionamiento en la sociedad ha sido formalmente establecido a través de canales y métodos más institucionalizados.

Por su parte, los miembros de las redes tienen más autonomía, sus métodos y status son menos formales. Los dirigentes de las redes o el secretariado tienen menos una función de empleadores y más una función de supervisar y coordinar. Las redes, sin embargo, pueden adquirir algunas de las características de una organización burocrática y eventualmente transformarse en una de ellas. Sin embargo, las redes son por naturaleza más flexibles y dinámicas. Además, se ha demostrado que las pueden ejercer más presión sobre los gobiernos, funcionarios de la administración pública, parlamentarios, la prensa etc. que las organizaciones formales.

Algunas de las principales características de la estructura organizacional de las redes están siendo valoradas desde el ámbito de las organizaciones formales, como deseables para enfrentar las complejidades de una organización ad hoc a la «nueva sociedad». Estas características son:

a) Maximización de la flexibilidad, con el fin de contar con organizaciones altamente adaptativas.

b) Descentralización con el fin de acercar más estrechamente las organizaciones a los flujos cambiantes de la realidad.

c) Facilitación de la innovación. Se ha verificado la existencia de una significativa correlación entre innovación y trabajo interfase organizacional. Las posibilidades de innovación aumentan cuando la organización trabaja horizontalmente y crea espacios favorables al procesamiento de la realidad desde múltiples ángulos.

d) Desarrollo de la participación. Hoy se valora altamente «el papel estratégico del personal» y se considera que la variable humana resulta crucial para enfrentar con mínimas posibilidades de éxito, las complejas situaciones que se deben enfrentar.

En síntesis en relación a los objetivos de las redes, ellos son múltiples; la mayor parte de las veces combinan diversos objetivos, siendo unos más predominantes que otros. Puntualmente se pueden observar objetivos que van desde la producción de nuevos conocimientos, la identificación y potenciación de experiencias significativas sobre el tema, las acciones de lobby e incidencia para la formulación de políticas públicas nacionales e internacionales, el liderazgo académico, y el posicionamiento político en esferas de poder de alcance internacional

II. FUNDAMENTACION METODOLÓGICA Y OPERACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE REDES Y CALIDAD DE SU IMPACTO.

Como se ha señalado con anterioridad, las lógicas de configuración, de acción y de producción de las redes, generadas en asociaciones como el CEAAL, contienen aspectos de gran singularidad y especificidad respecto a otro tipo de redes, como por ejemplo, las redes de acopio, procesamiento y distribución de información.

Claramente, estas últimas poseen un carácter mucho más instrumental, y su base operacional normalmente descansa, casi exclusivamente, en su capacidad técnica para procesar y distribuir información pertinente a los usuarios de dichas redes.

En el caso de las redes del CEAAL, es evidente que sus lógicas de configuración y producción de conocimientos para la acción, contienen componentes claramente diferenciables de las anteriores. En lo sustantivo se trata de un tipo particular de redes fuertemente condicionadas por sus historias, por su articulación socio-política, por los escenarios donde se posicionan, y por el tipo particular de producciones que se imponen como centro de su trabajo asociativo.

Es por ello, que este capítulo de fundamentación metodológica y conceptual de las redes, no arranca desde un prisma meramente metodológico-instrumental; por el contrario se trata de situar las redes en los escenarios temáticos, político-educativos, y de articulación con sujetos y movimientos sociales, donde se generan y donde les corresponde desplegar su quehacer temático-político.

En este sentido, estamos priorizando una aproximación de tipo socio-histórico al desarrollo de las redes, más que

una aproximación inicial de carácter metodológico. Se trata en definitiva, de capturar a través de los escenarios socio-históricos planteados, los niveles de pertinencia que presentan las redes del CEAAL, y de qué manera esta pertinencia se refleja tanto en sus escogencias temáticas, en la delineación y fijación de objetivos, como asimismo en sus estrategias de posicionamiento socio-político y educativo.

Con posterioridad a ello, entraremos a desarrollar un segundo acápite, que precisamente dice relación con los contenidos teórico-conceptuales que posibilitan la elaboración e implementación de diseños metodológicos para la medición de calidad e impacto de las producciones de las redes.

1. ESCENARIOS HISTÓRICO-OPERATIVOS DE ACCIÓN DE LAS REDES.

Se pueden distinguir varios escenarios de acción de las redes, atendiendo no sólo al desarrollo institucional del CEAAL, sino a parámetros socio-políticos, económicos y culturales que se constituyen en formaciones socio-históricas complejas y de carácter predominante en determinados contextos y países.

La combinación de formaciones socio-históricas en un determinado contexto responde a escenarios complejos y diversos que aparte de contener formas de convivencia social particulares, generan múltiples agendas de discusión en el ámbito de lo público, en cuya discusión y resolución adquieren particular relevancia actores y sujetos sociales situados históricamente, otros en construcción.

Asimismo, estos escenarios contienen formas diversas de ejercicio de la ciudadanía y de la política, muy vinculadas a los elementos que definen los sustratos ideológicos predominantes.

Este acápite intenta dar cuenta, tanto de los escenarios predominantes en los cuales se han generado y desarrollado las redes del CEAAL, como las agendas temáticas que responden a dichos escenarios. Se trata además, de identificar las formas predominantes del ejercicio de la ciudadanía y de la política, y finalmente de recuperar los paradigmas teórico-conceptuales que orientan la acción de redes y centros.

Posteriormente, se tratará de observar de qué manera las redes del Consejo, y los centros y personas que adscriben (o adscribieron a ellas), respondieron a los contenidos centrales del debate público y/o privado, circunscrito a las respectivas agendas.

Nuestro interés desde un punto de vista conceptual, teórico y metodológico, es dar cuenta de la/las maneras en que los respectivos escenarios y las agendas temáticas que los definían, eran y son leídos por parte de los centros miembros asociados al CEAAL, y en particular de qué manera la conformación de redes temático-programáticas son consecuencia de dichas lecturas. Es importante vislumbrar por

ejemplo, si acaso las redes constituyeron respuestas eficaces frente a determinados aspectos del debate contenidos en las agendas; o por el contrario constituyeron formas más bien pragmáticas, para continuar haciendo más de lo mismo.

Finalmente se intenta señalar, en qué medida las redes recogieron en su momento demandas específicas de los movimientos sociales o de la sociedad civil, o bien éstas se constituyeron más que nada en referentes de discusión teórico-conceptual que buscaban enriquecer el debate, y eventualmente aportar a procesos complejos de refundamentación y reconceptualización de las bases mismas de la educación popular.

Probablemente las respuestas se hallarán en un agregado de factores en la línea de los planteamientos antes levantados; para llegar a ello es preciso a nuestro juicio dar una mirada de conjunto a escenarios y agendas que vieron desarrollarse institucionalmente al Consejo.

Escenario fundacional

En esta primera fase-fundacional la concepción de redes se encuentra muy poco desarrollada, dado que el funcionamiento de las ONGs, está estrechamente vinculado a los principios de transformación radical de la sociedad, incluidos en las bases y fundamentos ideológicos de la Educación Popular-Liberadora.

Se corresponde desde una perspectiva teórico-metodológica, a las experiencias de concientización-alfabetización (tradición freireana), y a las luchas sociales y políticas en el campo y la ciudad de la década de los sesenta y parte de los setenta, atendiendo a las realidades diferenciadas en los distintos países del continente.

La perspectiva de trabajo de los pocos centros iniciadores del CEAAL, se adscribe a los grandes proyectos de revolución y reforma política, donde el papel protagónico le corresponde al genérico pueblo, más que al proletariado. La concepción de redes es aún muy difusa y está sobrepasada por los intercambios en función de las estrategias políticas y proyectos de transformación de la sociedad.

Serán los partidos políticos (en particular los de la izquierda tradicional), los que fijan y definen los grandes temas de la, referidos a los procesos de concientización, autonomía y participación del pueblo y sus organizaciones en los grandes cambios estructurales que se proyectan. Las ONGs carecen de la capacidad para colocar temas y son, la mayoría de las veces, meros apéndices instrumentales de los partidos.

Existe una visión bastante reduccionista del sistema de educación formal, el que tan sólo es percibido como la base de los procesos de reproducción de las relaciones de dominación de las sociedades burguesas. Igual cosa sucede con las visiones acerca del Estado, el cual es percibido como instancia central de dominación burguesa, concentradora de los poderes hegemónicos clasistas,

y naturalmente al servicio irrestricto de los intereses del imperialismo norteamericano.

No existe una concepción más depurada acerca de los atributos y características de la sociedad civil, dado que se impone sin grandes contrapesos, ni alternativas conceptuales, la noción de la lucha de clases como eje de las transformaciones sociales, económicas y políticas de las sociedades.

En síntesis, la agenda pública tiene un carácter de tipo confrontacional, y responde a un espacio predominantemente localista-regional, basada fuertemente en la prosecución de cambios societales estructurales, y donde los pocos centros independientes y ONGs se constituyen en aparatos instrumentales de los partidos políticos de la izquierda marxista.

No hay gran desagregación del debate público, y más bien por la vía del reduccionismo y la categorización, es la lucha de clases la que da cuenta en lo fundamental de los procesos de transformación de pueblos y sociedades.

Escenario contestatario a dictaduras y autocracias

Con el quiebre de los escenarios democráticos y de transformación socio-política sustantiva, el accionar de las ONGs y centros independientes asume, en la mayoría de países de la región, una perspectiva política que se enmarca en la lucha contra las dictaduras militares, a través de acciones confrontacionales y de sobrevivencia. Se busca la recomposición del sujeto popular mediante experiencias solidarias de educación popular a nivel de base. Gran presencia de organizaciones populares, organizaciones de la sociedad civil, organismos de iglesia, organizaciones de apoyo y trabajo social.

El eje de la acción de los centros y ONGs se desplaza naturalmente hacia el problema de la defensa irrestricta de los derechos humanos y la denuncia de sus violaciones; en función de esto, se tejen asociaciones y redes solidarias.

Simultáneamente, se configuran algunas redes, fundamentalmente sobre la base del principio de identidad y comunidad de interés en relación a las experiencias que desarrollan. Su preocupación es principalmente metodológica y de mejoramiento de propuestas de intervención frente a comunidades que muestran rasgos mayores de homogeneidad que de heterogeneidad.

El debate intelectual comienza a concentrarse en una revisión crítica de los antiguos paradigmas de corte marxista, en términos de única explicación válida de los fenómenos y cambios societales. Se enfatizan fuertemente los procesos de sistematización de experiencias, entendido éste, como la búsqueda de las resignificaciones que se producen a lo largo de un proyecto de desarrollo social en una comunidad determinada. Resignificaciones que muchas veces apuntan a que las hipótesis estratégicas de los Proyectos establecidas al inicio, varían sustancialmente en

el correr de las intervenciones, y los sentidos de la/las acciones son reinterpretadas (recodificadas) por los sujetos de la acción (beneficiario). En lo sustantivo, hay una revalorización de la vida cotidiana, de sus significaciones, sentidos, y fortalezas para buscar caminos y estrategias de sobrevivencia personal y comunitaria.

En este sentido hay mucha relevancia en los procesos de diagnóstico-rediagnósticos de los problemas que enfrenta determinado proyecto y sus variaciones a lo largo de la intervención (proyectos y programas de desarrollo, de educación popular, etc.) frente a comunidades y sectores escépticos de las soluciones totales y permanentes.

Como ha sido señalado, es en este contexto, donde comienza un proceso de revisión crítica de los marcos de análisis adscritos a los paradigmas marxistas clásicos. Así, por ejemplo, el carácter protagónico y de vanguardia del proletariado como sujeto motor de las transformaciones estructurales de la sociedad, comienza a ceder paso a una variedad de sujetos sociales nuevos y/o en construcción.

Por otro lado los desafíos de la contracción económica que acompaña a la instauración de regímenes autoritarios, obliga a las ONGs y centros, a desplegar gran imaginación en la búsqueda de alternativas de propuestas y opciones de sobrevivencia y producción económica nuevas para y con los sectores populares excluidos. Por ejemplo, se enfatizan mucho los programas de autoayuda, y aquellos que se enmarcan en el naciente fenómeno del microemprendimiento. El rol de la mujer como sostenedora económica del hogar, comienza a tener un papel protagónico, para estas instituciones alternativas y contestatarias.

Este segundo escenario, es el contexto más significativo en el surgimiento, fortalecimiento y desarrollo de las ONGs, y ciertamente también del Consejo y sus redes que operan en espacios similares. Desde el punto de vista del funcionamiento y de la mantención de su capacidad operativa y presencial, debe mencionarse por una parte, la voluntad política explícita de estos Centros por la lucha a favor de la democracia, y por otro lado, el decidido apoyo financiero y técnico proveniente de la cooperación y solidaridad de organismos no gubernamentales de Europa y Norteamérica.

Lo anterior no sólo posibilita un amplio grado de movilidad y autonomía a las ONGs para el desarrollo de sus actividades y proyectos, sino que además genera fuertes vasos comunicantes entre los temas contenidos en las agendas y prioridades temáticas de las agencias donantes, con las de las ONGs del tercer mundo, y en particular de América Latina. Esto va a generar importantes consecuencias sobre la pertinencia y correspondencia de las redes del Consejo, con los temas singulares y prioritarios del contexto socio-político y cultural de los países latinoamericanos.

Dado el contexto internacional y regional, la perspectiva mediata de movimientos sociales, partidos políticos, ONGs, centros independientes y redes, se concentró en la caída

de los gobiernos dictatoriales, y la construcción de las nuevas formas de socialidad democráticas, donde la recuperación y perfeccionamiento de las democracias salta como faro orientador de las acciones programáticas y políticas.

En síntesis, este escenario está fuertemente marcado por los procesos de contestación y lucha frente a los modelos y gobiernos autoritarios de la Región. Desde el punto de vista de la agenda temática, movimientos sociales, entidades políticas, ONGs y centros académicos independientes, levantan la cuestión de los derechos humanos como un hito central.

Asimismo, las experiencias de educación popular se orientan al desarrollo de estrategias de sobrevivencia y autoayuda. Efectivamente, éstas se erigen como las formas más contestatarias frente a las múltiples violaciones de los Derechos Humanos, y se transforman progresivamente en vanguardia de expresiones de civilidad masivas que confrontan la impunidad en las cuales se tejió todo un sistema de represión y conculcación de los derechos ciudadanos.

Este constituye el escenario de consolidación de una multiplicidad de ONGs y de redes, en buena parte favorecidas por la cooperación y solidaridad internacional y es también, un compromiso político por parte de aquellos que con o sin cooperación, estaban dispuestos a entregarlo todo por la recuperación de la democracia. El tema de la Democracia adquiere absoluta centralidad, y ello favorece políticas de articulación y alianzas múltiples.

Escenario de (negociación) articulación

Corresponde a un período de alianzas estratégicas a nivel del movimiento popular y sus organizaciones las que, en ciertos casos, actúan como punta de lanza para el inicio de los procesos de transición democráticos y de profundización de las libertades civiles.

Se van dejando de lado los paradigmas rígidos, y se comprometen acciones concertadas para lograr avanzar en las recuperaciones democráticas y en el fin de las dictaduras. Estas actividades, en general devienen a través de una combinación de elementos que incluyen desde movilizaciones sociales de amplia mayoría; la presencia de acciones insurreccionales en algunos casos y, finalmente, acuerdos políticos amplios, donde no está exento el prisma geopolítico de las naciones más desarrolladas.

Las acciones emprendidas por centros y redes están referidas no sólo al intercambio de experiencias significativas desarrolladas por ONGs y movimientos y organizaciones sociales de base, sino también a escenarios más integrativos donde participan entidades ajenas a las ONGs, en especial, organismos públicos locales, fundaciones externas, etc.

Este es un trazado que tensiona el ámbito del compartir experiencias, y levanta el tema de la EFICACIA de la intervención, de la mejor y mayor racionalidad en la

utilización de recursos escasos, en el tamaño de las poblaciones metas, en el grado de sustentabilidad de los proyectos, y en las formas de replicabilidad y masificación de los mismos.

Hay una muy acentuada preocupación por la validación de resultados y los impactos potenciales de la acción que se sustrae de un corpus de conocimiento único (saber popular) e incorpora el tema de la GESTIÓN, como indicador clave en el éxito o fracaso de determinados proyectos.

En este contexto, las redes amplían sus escenarios de acción y tienden en menor o mayor grado a una flexibilización tanto a nivel de sus asociados, como a nivel de los métodos de acción social.

Desde el punto de vista de centros y ONGs, este escenario podría visualizarse en cierto modo, como un salto cualitativo para lograr a través de las redes, un reposicionamiento mas visible y con coberturas regionales e internacionales.

La estrategia asociativista de redes, una fórmula novedosa para reforzar los lobbys de agenciación de proyectos colectivos que sobrepasan las realidades locales y nacionales y se inscriben en la vehiculización de temáticas que no están sólo en las agendas temáticas regionales, sino también en las agendas temáticas internacionales.

Dos son los temas que cruzan la agenda pública: los programas de combate y erradicación de la extrema pobreza; y la profundización de democracias sustantivas a través del fortalecimiento de la sociedad civil y sus organizaciones. Todo ello, enmarcado en la implantación sin contrapeso de los modelos económicos neoliberales, que por un lado generan brechas de exclusión importantes, y por el otro, reducen sustantivamente los márgenes de maniobra de los estados nacionales. Esta situación, compromete frontalmente las formas clásicas de realización y ejercicio de la política, y abre espacios para la recreación de movimientos sociales con fuerte capacidad de lobby e impacto público (género, medio ambiente, derechos civiles, masificación de la educación, etc.).

Los impactos y efectividad de las producciones de redes y centros comienzan a ser medidos en su capacidad de incidir sobre la formulación y/o implementación de políticas públicas. En este sentido, algunas redes y ONGs, logran efectivizar sus programas dándoles una proyección mayor a través de apoyos internacionales masivos (Programas BID/BM, etc), o bien, a través de acuerdos de colaboración y trabajo con entidades públicas.

En síntesis, si bien es cierto que este escenario posibilita un salto cualitativo de algunas ONGs y redes en la perspectiva de incidir en espacios públicos mayores, colateralmente algunas ONGs y redes sucumben ante estos cambios de escenarios, haciéndose muy difíciles sus procesos de reconversión institucional.

El nivel de las propuestas adquiere mayor rigor dado que

entran en campos de competencia dura con centros especializados, universidades y consultoras técnicas. En este escenario, se sientan las bases para lo que constituirá el paradigma de la modernización y de la modernidad, en un espacio crecientemente globalizante.

Escenario de (modernidad-internacionalización) globalización

Este último escenario corresponde tanto a la fase actual de desarrollo de las sociedades latinoamericanas en un contexto internacionalizado, como también a la prefiguración de tendencias matrices que parecen sentar los vectores de las sociedades del siglo venidero.

En el centro del debate de ONGs y centros que han tenido a la educación popular como su sustrato teórico-metodológico principal, se encuentran las múltiples y ricas discusiones dirigidas a intentos de refundamentación de la educación popular como nuevo paradigma, con capacidad de interlocución e incidencia en los grandes debates nacionales e internacionales.

Se acentúa la preocupación por la calidad y eficacia de las propuestas, se profesionalizan los cuadros técnicos adscritos a centros y redes. Se procura medir la eficacia e impactos reales de las intervenciones, y comienza a ponerse el acento en la producción de nuevos conocimientos.

Se abandonan las posturas clasistas definitivamente, y se privilegia centralmente el tema de la ciudadanía y el de la participación de sujetos sociales informados y capacitados.

Hay una visión relativamente desvalorizada de las estructuras político-partidarias y, en particular, de las formas de hacer política. Se busca la transformación integral de los sujetos y por tanto hay una articulación creciente entre paradigmas de conocimiento diversos y entre campos disciplinarios variados.

Se incorporan nuevos aportes educativo-pedagógicos y de las ciencias sociales en general, a los intentos de reconceptualización de la educación popular. Esto adquiere gran vigor por la preeminencia del ámbito cultural en su sentido más lato, en particular, en la vida cotidiana y en la modificación creciente de las formas de convivencia social.

Aspectos tales como la afectividad, lo sensorial, lo actitudinal, el lenguaje corporal y los procesos de vida interior adquieren gran relevancia como categorías explicativas de conductas y procesos sociales que afectan a importantes grupos sociales.

La informatización de la vida cotidiana y los crecientes procesos de automatización en la esferas de la producción, replantean cuestiones sustantivas que aluden a las calidades de vida posibles y deseables. Ello, sin duda, repercute centralmente en los procesos educativos en su conjunto, y naturalmente en los aportes calificados y validados de la educación popular.

Los debates sobre el valor y aceptación de la diversidad, el combate a las usinas de intolerancia y discriminación,¹² y en general las posiciones frente a la moral y la ética, constituyen hoy por hoy temas centrales del debate y de las agendas públicas.

Sin necesidad de hacer una apología de la educación popular, no cabe duda que las prácticas de esta concepción anticiparon frecuentemente estos temas centrales del actual debate público, en su valoración cuasi-obsesiva de la subjetividad de los sujetos, de los aspectos configurantes de la vida cotidiana, de las relaciones interpersonales, de los ámbitos de la participación y autonomía de ciudadanos y organizaciones críticas, etc.

Todo lo anterior está sustentado en una búsqueda e implementación osada de variantes metodológicas que revalorizaban lo cualitativo por sobre lo cuantitativo, la internalización de modelos etnográficos y de recuperación de historias de vida, los recursos dialógicos y participativos en el diseño y ejecución de programas y proyectos.

Esto explica en cierto modo que redes, centros y ONGs, no sólo estuviesen en condiciones de asumir buena parte del debate en curso, sino además, de hacer un esfuerzo de actualización, capitalización y validación de aspectos configurantes de la educación popular que podrían ser fuertemente repotenciados en los escenarios públicos actuales. Tal y como ha sido señalado en anteriores acápite, es justamente este salto de escalas, o de cobertura de las acciones que se emprenden en el marco de la educación popular, lo que mayores grados de dificultades y de tensiones provoca al interior de centros y ONGs asociados al Consejo. Vale preguntarse entonces, si no son acaso justamente las redes, la configuración funcional e instrumental adecuada para enfrentar los retos de un debate globalizado que exige mayores niveles de rigor técnico y fundamentación teórica y política.

Entendiendo que estos escenarios planteados, no se corresponden rígida y mecánicamente ni a la historia de centros y redes, y menos a variaciones tan decantadas entre momentos de reflexión y modificación teórico-conceptual, pensamos que son útiles, sin embargo, para explicar algunas de las preguntas ejes y dilemas que atraviesan al Consejo.

Por tanto, parece oportuno no echar al olvido una trayectoria histórica que ha sido muy rápida, que ha comprometido cambios brutales en nuestras sociedades, y tomar en cuenta que el grado de asimilación de estos cambios no es igual para todos los países, ni mucho menos para todas las redes y centros que los conforman.

En este sentido, tal vez sea posible abordar el contexto operativo de la calidad de los programas de intervención, atendiendo a los ejes temáticos planteados y a las situaciones operacionales de los centros y sus producciones específicas.

En síntesis, los escenarios actuales prefiguran tendencias matrices del próximo siglo. La agenda pública está cruzada por una amplia gama de temas nuevos y otros aggiornados, que en lo sustantivo dicen relación con las modificaciones en la formas de convivencia social.

La educación popular hace importantes reflexiones en el ámbito de su refundamentación conceptual, y levanta nuevas interrogantes que recapturan aspectos de la vida cotidiana, de la cultura, de las formas de producción y circulación de conocimientos.

Se busca decididamente nuevos lenguajes y categorías analíticas para comprender la magnitud y celeridad de los cambios socio-culturales, económicos y políticos. Hay recuperación de identidades, se sobrevalora la diversidad y las diferencias, y las redes se constituyen en ámbitos privilegiados de encuentro, reflexión temática y producción de nuevos conocimientos.

Las ONGs adquieren una legitimidad internacional que no habían conocido, expresada fundamentalmente en el rol sustantivo que les cabe, en la vehiculización de temas públicos internacionales que llegan a expresarse en la forma de Foros y Cumbres Mundiales.

2. FUNDAMENTACION METODOLOGICA DE UN DISEÑO DE MEDICIÓN DE CALIDAD E IMPACTO DE LAS REDES

El presente acápite tiene por objeto discutir aspectos de fundamentación metodológica que avalan la construcción e implementación de un diseño de medición de calidad e impacto de las redes del Consejo.

En ningún caso se trata de un diseño rígido, dada la gran heterogeneidad en la configuración y funcionamiento de las diferentes redes del CEAAL. No obstante, creemos que hay algunos componentes metodológicos que sí tienen validez general, y como tales se pueden constituir en vectores válidos a la hora de intentar medir calidad e impacto de las redes.

Este diseño preliminar sugiere un conjunto de indicadores que intentan dar cuenta del impacto, efectos, eficiencia y eficacia que las actividades y producciones de una red provocan en un conjunto socio-espacial determinado.

Ellos constituyen los parámetros centrales asociados a la gran mayoría de los procesos de evaluación propios a cualquier red, conjunto asociado de proyectos o producciones temáticas específicas, generadas por las actividades de la red.

12. ESTEVEZ, Francisco. *Plataforma Institucional contra la Discriminación e Intolerancia*, Fundación IDEAS, Santiago de Chile. 1994.

En este sentido, se entiende la evaluación como una manera de verificar esa racionalidad, midiendo el cumplimiento **perspectiva** de cumplimiento de los objetivos y metas **previamente** establecidos y la capacidad para alcanzarlos. (Ander-Egg, 20, 1984), así como la identificación de **objetivos emergentes** y efectos no-esperados.

La evaluación de las acciones de las redes temáticas cuyos efectos operan con frecuencia en el campo de la acción educativa, cultural y/o política, -es decir, en el campo de los bienes simbólicos- implica una alta presencia de objetivos emergentes y efectos no esperados.

Proponemos por tanto un modelo de evaluación, en el cual estos aspectos constituyan factores esperables, los cuales serán evaluados considerando en qué medida o sentido estos factores reformulan los objetivos iniciales para una nueva programación y/o planificación estratégica. Se trata de un modelo de evaluación que si bien utiliza métodos y procedimientos cuantitativos, interpreta los resultados y los triángulos, con procedimientos cualitativos.

Lo constante en un proceso de evaluación (a cualquier modelo o diseño metodológico por el que se opte) es, por un lado, la pretensión de comparar un patrón de deseabilidad (imagen-objetivo hacia el cual se orienta la acción) con la realidad (la medida potencial en la cual esta va a ser modificada, o lo que realmente sucedió como consecuencia de la actividad desplegada) y, por otro lado, la preocupación por alcanzar eficazmente los objetivos planteados.

Evaluar es fijar el valor de una cosa, para lo que se requiere un procedimiento mediante el cual se compara aquello a evaluar respecto de un criterio o patrón determinado.

Se trata en definitiva de comparar los efectos de un programa con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguiente acerca del mismo y para mejorar así la programación futura (Weiss, 16, 1982). Uno de los objetivos más importantes de la evaluación consiste en descubrir alternativas que optimicen el logro de los objetivos buscados.

En resumen, en una perspectiva de trabajo en red, la variación de los objetivos y resultados esperados definidos inicialmente, es un fenómeno bastante frecuente, en especial si se comparan estos objetivos planteados por los responsables de la coordinación del trabajo de redes con aquellos emergentes a los que los usuarios de las redes, le asignan mayor importancia o utilidad en los procesos de trabajo.

En todo proceso de evaluación se debe determinar sistemática y objetivamente la pertinencia, eficiencia, eficacia e impacto de todas las actividades a la luz de sus objetivos, como una forma de mejorar las actividades todavía en marcha y ayudar a la administración en la planificación, programación y toma de decisiones futuras (ONU, 18, 1984).

a) La pertinencia se refiere a la correspondencia del diseño y su formulación, con los objetivos del programa o

proyecto. Para ello, se considera fundamental la organización racional de los recursos de los cuales se dispone para la consecución de determinados objetivos prefijados. En este contexto el concepto de pertinencia incluye la gestión, que es el elemento que viabiliza la concordancia y la consecución entre diseño y objetivos.

No obstante, la pertinencia no tiene sólo una fundamentación endógena al funcionamiento de una red, sino que además y de manera muy fundamental, tiene que ver con la consonancia cultural. Esto es que los objetivos no se impongan de manera discriminante o dominante sobre aspectos que son relevantes para los sujetos o grupos sociales. Los objetivos deben, en todo caso, expresar las condiciones subjetivas y culturales de los grupos meta.

En los programas de desarrollo y acción social, estén o no integrados a una acción de red, la pertinencia de los objetivos iniciales del mismo normalmente se define atendiendo a dos factores centrales:

- La investigación o estudio diagnóstico y,
- la calificación de la oferta institucional disponible.

Como es sabido, el nivel diagnóstico en lo sustantivo está dirigido a recuperar objetivamente una cierta situación inicial o situación O, con el objetivo expreso de permitir la comparación entre ésta y una situación terminal, así como para identificar los rasgos sustantivos de una determinada expresión cultural y sus manifestaciones. Esto permite, la elaboración de objetivos pertinentes. Lo anterior también posibilita una calificación de la demanda efectiva o potencial de los sujetos o grupos a quienes atañe directamente una determinada problemática o eje temático.

En otros contextos ello conlleva a los conocidos estudios sobre el estado del arte/o de la cuestión de la situación problema, o eje-temático.

Hay muchas formas para lograr este nivel diagnóstico y no es el caso entrar acá a describirlas. Lo esencial en función de una programación estratégica o de un programa de acción, es lograr un conocimiento profundo de la realidad en que ellos deberán actuar. Este es un ejercicio radiográfico que posibilita calificar demanda de manera ordenada, y focalizada de acuerdo a los intereses de grupos y sectores multivariados.

Lo anterior implica que la consideración del nivel diagnóstico es esencial para la determinación de los objetivos estratégicos y específicos en el programa de una red, pues es la manera más calificada para la determinación de demandas existentes, estados de la cuestión, e intereses objetivados de los grupos y sectores sociales a los cuales está dirigido el accionar de la red.

En relación al segundo ámbito, es decir, calificación de la oferta institucional disponible, éste se corresponde a la otra dimensión central de la pertinencia y está referida a la capacidad de la institución, de los centros o redes, de calibrar con exactitud los niveles y alcances de la oferta de que se dispone para determinados usuarios, o para lo

acción manifiesta en determinados escenarios político-educativos. Para estos efectos, la medición del nivel de competencia (en el sentido de calidad) existente a nivel de las redes supone contar con información fidedigna acerca de los recursos (tanto técnicos como físicos) que ellas pueden desplazar o disponer.

Una determinación pertinente de objetivos requiere una gran precisión en relación a las disponibilidades de recursos existentes para poder dimensionar eficazmente la oferta que determinada red o programa pondrá a disposición de sus usuarios. En otros términos, hasta dónde los objetivos que contempla el programa o la programación estratégica tienen sustentación sólida en relación a disponibilidad de recursos y a la movilización de los mismos, para el logro de los objetivos pre-establecidos.

b) Por otro lado, la eficiencia se refiere a la minimización de los costos de los insumos y a la maximización de los productos del proyecto. En este contexto, se acerca mucho más a lo que se denomina uso óptimo de recursos escasos, que si bien es un concepto preferentemente utilizado en los cálculos econométricos, no es menos cierto que es una realidad que todo programa de alcance educacional, político, cultural, confronta a menudo. La eficiencia como indicador de medición y evaluación también permite comparar entre programas de alto costo, y aquellos de bajo costo, atendiendo en particular no sólo a la cobertura del programa, sino especialmente al volumen (cantidad) y calidad de los objetivos logrados.

Tal como se señalara con anterioridad en los programas de acción de las redes, es normal y frecuente atender la consecución de objetivos emergentes, es decir aquellos que no formaban parte de la planificación original, pero que para efectos de la calidad de producción de la red es importante y necesario asumirlos. En este sentido, el concepto de eficiencia en tanto indicador de producciones de redes que trabajan en el campo de la producción simbólico-cultural, de estructuración de opinión, y de trasmisión y circulación de conocimientos, debe contemplar ajustes y flexibilizaciones importantes, independientemente de la mantención de su validez como parámetro de medición.

La eficiencia, en los programas de acción social, y de construcción y desarrollo de redes temáticas adquiere cada día mayor relevancia, en especial para las agencias o entidades de financiamiento, las que buscan por todos los medios optimizar el uso o utilización de recursos escasos que deben tener o lograr el mayor nivel de impacto (medido en tanto cantidad-cobertura; como calidad-precisión). Lo anterior en el entendido de que una acción educativa, social y/o política es de calidad, cuando es culturalmente pertinente, socialmente relevante y personalmente significativa.

También para las redes, éste constituye un tema central en el ámbito de las evaluaciones y mediciones de impacto, por cuanto uno de sus ejercicios permanentes es justamente la distribución de recursos hacia centros y actividades

prioritarias de la red, que se comprometen en acciones de tipo educacional, socio-cultural y político. Donde el parámetro de medición pudiera estar constituido, en tanto eficiencia, por la manera en que los recursos utilizados en actividades específicas reditúan al fortalecimiento del conjunto de la red.

c) La eficacia en cambio, se refiere al grado en que se alcanzan los objetivos del proyecto. Este indicador se verifica desde el punto de vista de los programas que estamos analizando, a un nivel de análisis integrado para la interpretación de la información y permite evaluar de manera combinada, los factores cualitativos y cuantitativos que intervienen en el logro de los objetivos. La validación de este tipo de análisis está dada por la triangulación de las distintas fuentes de información.

En este campo adquieren relevancia los llamados resultados esperados del programa, los que normalmente debieran plantearse en términos secuenciales: logros mínimos, logros intermedios o parciales, logros totales.

Para efectos de indicar a priori logros y resultados, y por tanto medir el nivel de eficacia de un programa, es fundamental considerar al menos tres aspectos centrales:

- El conjunto de variables estructurales no-manejadas por el programa.

- La complejidad socio-cultural y política de los sectores hacia donde va dirigida la acción.

- La decantación y explicación de errores.

En relación al conjunto de variables estructurales no controladas, los programas de las redes requieren de fuertes análisis de escenarios, tomando en cuenta tanto plazos (corto-mediano-largo), como escalas de la acción (local, nacional, regional, internacional). Las variables estructurales no controladas por los programas son, por así decirlo, un dato de la causa, en particular en los complejos ámbitos en que la producción simbólica se mueve, en los delicados procesos de articulación de actores, y en las perspectivas de posicionamiento temático-político a la que aspira el accionar de redes.

El trabajo de composición de escenarios es complejo en las disciplinas sociales, pero indudablemente que en los últimos años se han desarrollado un conjunto importante de aproximaciones metodológicas (a veces fuertemente influidas por la biología y disciplinas afines), que suponen un desafío real para los educadores y profesionales que participan en redes, en torno a la apropiación de cierto instrumental básico, a objeto de minimizar la distorsión existente en este aspecto.

La recomposición de escenarios puede constituir un recurso extraordinariamente útil a la hora de intentar conocer causas y factores explicativos de operaciones ya realizadas; no sólo a objeto de no repetir errores, sino más que nada para captar tendencias que pueden ayudar a precisar más la configuración de los nuevos escenarios donde las redes deberían actuar.

En relación a la complejidad de los actores que constituyen el foco de intervención de redes y programas, la educación popular tiene bastante terreno abonado en este campo, toda vez que su metodología tiende, de manera permanente, a relevar la importancia tanto de lo subjetivo como de lo cotidiano. Con ello se logra una lectura más compleja de los conglomerados sociales así como sus formas particulares de convivencia social. Esto es lo que se debiera incorporar en función de las mediciones de eficacia de los programas, dado que desde la lectura e interpretación de actores complejos se podrá calibrar mejor también, los logros y/o resultados esperados, así como los elementos aleatorios que afientan en contra de una planificación extremadamente rígida y poco elástica.

La decantación y explicación de errores, debiera considerarse como un indicador complementario a la medición de eficacia de un determinado programa. Ello, por la sencilla razón que los errores constituyen una fuente de aprendizaje muy importante para analizar la pertinencia y readecuación de objetivos.

Cabe finalmente, hacer una distinción entre efectos e impactos de un conjunto organizado de actividades en el marco de un determinado programa o proyecto.

d) Efectos son todos los comportamientos o acontecimientos de los que puede razonablemente decirse que han sido influido por algún aspecto del programa o proyecto (Bond, 1985). En los programas desarrollados por las redes, hemos visto que la circulación de información, la generación de nuevos conocimientos, las acciones de sensibilización de opinión, y las capacidades de elaboración de propuestas para la formulación de políticas, son objetivos recurrentes. En este contexto, los efectos y la medición de los mismos, no están exclusivamente referidos a relaciones de tipo lineal-causal, sino más bien a compuestos sinérgicos que actúan de manera combinada sobre ciertos campos de acción, en donde los efectos se suman produciendo un impacto cualitativamente distinto a la suma de los efectos parciales.

Los efectos esperados de un programa están en este sentido, íntimamente vinculados a los objetivos del mismo, y en particular a los objetivos específicos que suelen actuar de manera combinada.

Hay que diferenciar objetivos de efectos. Los objetivos constituyen la situación (estado deseado) que se pretende alcanzar con la realización del proyecto. Vale decir, se ubican temporalmente antes de la realización del proyecto y son fijados según los valores sustentados por sus diseñadores.

Los efectos constituyen resultados de las acciones llevadas a cabo por el proyecto, y por tanto se verifican durante o después del mismo. Según sea el contexto de referencia de los cambios buscados a los cuales se refieren los objetivos, estos se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Objetivos que buscan cambios en los individuos a nivel

de: sus posesiones (ingresos monetarios, etc); conductas, actitudes; conocimientos; ideologías (imágenes, representaciones, creencias, etc.)

- Objetivos que buscan cambios en las relaciones sociales: en la comunicación interpersonal; en la cooperación-asociación; en la participación.

- Objetivos que buscan cambios en la infraestructura física; social y cultural.¹³

e) Impacto: se define como un resultado del conjunto de los efectos de un proyecto (ONU, 1984). La determinación del impacto exige el establecimiento de objetivos operacionales y de un modelo causal que permita vincular el proyecto en conjunto de los efectos resultantes de su implementación.

En el ámbito del trabajo de redes, un modelo causal lineal suele no ser adecuado para medir impactos, pues en este caso, la medición de impacto se corresponde fundamentalmente al ámbito de las sinergias, esto es, a un conjunto de factores variables que se combinan y retroalimentan recíprocamente para obtener determinados resultados.

Es así como los objetivos listados más arriba, se pueden lograr por la combinación de todos o algunos de los niveles mencionados.

Las interacciones complejas son consustanciales al trabajo en redes, y en este sentido los indicadores de impacto de las redes deberían no solo corresponder a los resultados o efectos esperados de una acción determinada, sino también debieran corresponder al logro de productos-síntesis. Esto es, a resultados que provienen de una confrontación de ideas y acciones, que si bien es cierto se corresponden a objetivos previamente establecidos, no tienen una relación unilineal con ellos, sino que más bien constituyen constructos que dan cuenta de procesos interactivos, donde la realidad modificable está justamente sujeta a procesos continuos y complejos de logro de síntesis.¹⁴

Dichas síntesis no están radicadas sólo en el ámbito de lo simbólico, sino también en el ámbito de lo factual; es decir, en efectos provenientes de un conjunto de elementos que actúan en campos de fuerza que normalmente interactúan de manera dialéctica, pero que en el plano de los impactos se debieran corresponder a síntesis (de producción de conocimientos, de activación política, de circulación y apropiación de información, etc.).

13. BRIONES, Guillermo. *Evaluación de Proyectos Sociales*, PIIE. Santiago de Chile. 1987.

14. MATURANA, Humberto. *Desarrollo Humano y Capacitación*. Santiago de Chile.

El logro de estos impactos normalmente se dan a través de procesos sucesivos, o bien, a través de síntesis sucesivas. Ello explica el

hecho de que el trabajo en red es en extremo delicado, en particular en lo que se refiere a la consecución de efectos temporales. Por ello toda medición de impacto de redes debe ser acotada a un espacio temporal: largo, mediano o corto plazo.

En el trabajo en red, debieran al menos considerarse dos dimensiones en relación a indicadores de impacto:

- Impactos endógenos: Es indudable que la explicitación y evaluación de los procedimientos y estrategias metodológicas utilizadas, tienen efectos significativos al interior de la red. Se generan ciertos modos de operar, tanto el campo de la reflexión, como de la acción, que singularizan y otorgan una cierta impronta al tipo de funcionamiento de la propia red. Sus usuarios y miembros pasan a constituir cierta comunidad de pensamiento-acción, con estilos de trabajo muy definidos que se van construyendo colectivamente y que en definitiva, imprimirán determinados sellos de calidad a las producciones que se generan hacia el exterior.

Son las condiciones de satisfacción de una red las que configuran sus atributos específicos, y ello implica no tan solo metodologías de trabajo compartidas, sino además ciertos niveles estándar de conocimientos y autoexigencias productivas.

Los indicadores de impacto al interior de la red, son los efectos de los procesos de construcción de sus actividades y por tanto, responden a la manera como determinados objetivos serán alcanzados. En otras palabras, la apropiación de estrategias metodológicas construidas colectivamente para el logro de determinados objetivos, constituye sin duda un indicador de impacto endógeno en un trabajo de red.

- Impactos exógenos: tienen que ver sobre todo con el conjunto de efectos de las acciones de las redes en la sociedad. La red potencia sus efectos fundamentalmente en función de sus externalidades, esto es en función de los valores agregados que tanto sus miembros como sus diásporas le otorgan a su accionar. En este contexto, la red se constituye en un sistema de procesamiento permanente tanto de información, de conocimientos, como de experiencias significativos en su ámbito de acción específica.

Concordando que todo impacto es fundamentalmente efecto de la acción de un programa, no es menos cierto que en el caso de las redes, sus impactos se ubican en campos polivalente y de lecturas situadas social y políticamente. Es por lo anterior, que el análisis de contexto, en tanto permite agudizar los conocimientos de escenarios y sus lógicas de funcionamiento, es fundamental a la hora de prefigurar impactos deseados o previsibles. Las resignificaciones que los grupos meta o grupos de incidencia del programa asignan a determinadas acciones, son

las que en definitiva calibrarán los efectos logrados.

Por otro lado, la medición de los impactos de un programa determinado, también supone una vinculación apriorística a un conjunto o sistema de hipótesis. Este último es el que efectivamente vincula los efectos de una acción con un cuerpo teórico establecido. Corresponde por tanto a una suerte de apuesta de impacto, en el sentido que dadas determinadas acciones es previsible que se produzcan determinados efectos.

Como ha sido señalado, no se trata de jugar puramente con modelos causales, la acción de redes implica, necesariamente, la fijación de un sistema de hipótesis, que por una parte oriente los trabajos propios de la red, y por la otra, se constituya en un referente de validación de las acciones emprendidas.

En este sentido el sistema de hipótesis se constituye tanto como referente de orientación de la acción como parámetro de validación de los efectos de la misma. La elaboración de un sistema de hipótesis estratégicas tiene gran importancia para elevar la calidad de la planificación estratégica de la red así como el nivel de conceptualización que implican sus acciones.

También se suele definir a los efectos e impactos de un proyecto o programa, en función de la jerarquía de objetivos de los mismos. Esto es objetivos de corto, mediano y largo plazo.

Por ejemplo, la capacitación de extensionistas agrícolas constituye un producto intermedio para mejorar la calidad del servicio de extensión (producto) que, a su vez, persigue aumentar la producción agrícola (efecto). La finalidad sería mejorar las condiciones de vida de los beneficiarios de un programa o proyecto (impacto), (Cohen & Franco, 1992).¹⁵

Por lo general los indicadores de Impacto, en especial los referidos a Impactos exógenos, suponen un período de latencia largo; es decir, hay que diferenciar entre impactos inmediatos (por ejemplo, los de una acción o actividad específica), y los Impactos de un programa, los que por lo general son medidos en un nivel ex-post, justamente con el objeto de dejar decantar el conjunto multivariado de efectos que una acción programática conlleva.

Por ejemplo los impactos educativos tienen efectos diferenciados en el corto y en el largo plazo. Es importante que la planificación de las actividades de una red identifique ambos niveles.

15. COHEN & FRANCO. *Evaluación de Proyectos Sociales*, S. XXI Editores. 1992.

Ello **permite una validación** más rigurosa, y compleja a la vez, **del conjunto** de efectos producidos por determinadas acciones emanadas de un programa concreto. Esto es especialmente aplicable al trabajo en red donde, como ha sido señalado, los efectos e impactos que su acción produce, **están normalmente** combinados con efectos provenientes de esferas distintas a las de su accionar.

En resumen, el **impacto** es consecuencia del conjunto de los efectos de un proyecto o programa. En este sentido, expresa el grado de cumplimiento de los objetivos respecto de la población meta del proyecto. El impacto puede ser medido en distintas unidades de análisis: individuo o grupo familiar, o en distintos agregados sociales (comunitario, regional, local, nacional).

En síntesis, se ha propuesto un modelo de evaluación de la calidad y el impacto de las redes en base a cuatro variables: pertinencia, eficiencia, eficacia y efectos; y en base a dos ópticas metodológicas, la cuantitativa que sirve de soporte a los modelos causales de explicación y la cualitativa que implica modelos sinérgicos de comprensión de los hechos en estudio. Se propone combinar ambas aproximaciones, de modo de poder estimar y comprender los impactos de las acciones de las redes, las cuales por su naturaleza no son adecuados a simples modelos causales. Tampoco consideramos recomendable eliminar toda mirada de orden causal puesto que aporta elementos de innegable valor para estimar los efectos de un determinado proyecto o programa. Lo que se propone es confrontar los datos cuantitativos (causales) con información cualitativa que permita comprender los procesos que llevaron a tales resultados.

III. CRITERIOS DE SUSTENTACION PARA UNA MATRIZ DE INDICADORES DE IMPACTO Y CALIDAD DE LAS REDES

En este capítulo ofreceremos un conjunto de criterios para sustentar la construcción de indicadores que permitan estimar y comprender el impacto y calidad de las redes del CEAAL. Estos criterios han sido construidos en base al análisis realizado en los capítulos precedentes y con especial énfasis, recogiendo los «atributos deseables» para las redes expresados tanto por las personas entrevistadas en este estudio, como en las fuentes secundarias.

A. CRITERIOS DE SUSTENTACIÓN PARA ESTABLECER INDICADORES DE CALIDAD E IMPACTO DE LAS REDES.

Los principales criterios de sustentación de las redes del CEAAL son los siguientes:

1. Las redes, se constituyeron como expresión de la búsqueda de una nueva institucionalidad que promoviera una genuina cooperación horizontal, es decir, una forma organizativa que permitiera el intercambio. Por lo tanto, un

primer atributo deseable de las redes es que promuevan y permitan un fluido intercambio entre sus miembros.

2. Se han identificado elementos cuantitativos y cualitativos asociados a la calidad de las redes. En términos cuantitativos, se considera que el número de afiliados da cuenta de la calidad de una red en términos de su capacidad de convocatoria y de articulación y además, en términos de la capacidad de autosostenimiento. Por lo tanto, es deseable que las redes del CEAAL cuenten con un número importante de afiliados y que sean capaces de generar recursos económicos propios.

3. El reconocimiento del liderazgo de la red en la problemática que constituye su identidad, por parte de otras redes e instituciones que trabajan en el mismo campo.

4. La capacidad de la red para influir en su campo, posicionando temas a nivel del Estado y de la sociedad civil; siendo capaz de «latinoamericanizar» la discusión; desarrollando un discurso público que busque la interlocución con todos los agentes sociales y políticos; alimentando discusiones y debates; y llegando a los grupos de referencia: organizaciones sociales, políticos y parlamentarios.

5. Constituirse en un espacio de pensamiento autónomo en el continente (especialmente frente a las políticas educativas) de modo especial a través del desarrollo de investigación educacional y social en los centros afiliados a las redes. Es deseable que las redes se constituyan en espacios de influencia, circulación y debate de la producción de conocimientos en relación a la temática que trabajan.

6. Es considerado un elemento de calidad el hecho de que las redes le impriman a su quehacer una dimensión de racionalidad estratégica, que permita inscribir las iniciativas y acciones en un horizonte de sentido que posibilite la construcción de posicionamiento e influencia. Esta racionalidad permitiría a su vez, disminuir el «voluntarismo» que se observa en el funcionamiento de algunas redes y que ha sido evaluado como un obstáculo para el éxito de las mismas.

7. La organización de redes según intereses temáticos parece ser una forma adecuada a las nuevas situaciones y escenarios que nos presenta el contexto.

8. La calidad es un fenómeno estructural, por lo tanto, las formas organizativas deben ser congruentes con la concepción de calidad que se defina. Desde el punto de vista organizacional es deseable una forma de red más parecida a la imagen de la «telaraña» (ver: capítulo I). En resumen, las redes del CEAAL deberían estar orientadas por los objetivos de promover el intercambio, la circulación y la producción de conocimientos para la acción entre los afiliados con el objetivo de incidir en las políticas públicas y en la sociedad civil de los países de la región.

B. CAPACIDADES Y ATRIBUTOS DE LAS REDES, EN LA PERSPECTIVA DE FORMULACION DE INDICADORES DE CALIDAD E IMPACTO.

A continuación, se plantean un conjunto de capacidades y atributos para el análisis de las redes, orientados a la configuración de una matriz de indicadores de calidad e impacto de la producción de redes. Estas capacidades y atributos se presentan en la forma de categorías de análisis, estrictamente vinculadas a la tarea de construcción de dicha matriz.

Todas estas capacidades y atributos, de una u otra manera apuntan a los aspectos de relevancia en el funcionamiento eficiente y pertinente de las redes, por tanto, se constituyen en sus condiciones de satisfacción y son indicativas de sus niveles y formas de funcionamiento. Estas categorías de análisis contienen aspectos susceptibles de medición tanto en los niveles cuantitativos como cualitativos a objeto de constituir indicadores ponderados que permitan dar cuenta selectiva, de los niveles de impacto y calidad de las redes.

En otras palabras, queda sugerido un ejercicio metodológico subsecuente (Taller de Construcción de Matriz de Indicadores de Impacto y Calidad de la Producción de Redes) destinado en primer lugar a jerarquizar, las capacidades y atributos mapeados. Esto tiene gran significación, por cuanto si bien es cierto que no todas las redes, contienen linealmente el mismo tipo de capacidades y atributos, lo deseable es establecer un campo matricial básico, que se constituya en parámetros obligados de evaluación de calidad e impacto de las redes.

Por otro lado aparece conveniente, en función de los objetivos del CEAAL, de sus hipótesis de trabajo y de sus planificaciones estratégicas, jerarquizar las categorías planteadas, a objeto de definir al menos dos niveles centrales de categorías ponderadas que vienen siendo las condiciones de satisfacción del funcionamiento de las redes:

1. Categorías matrices: válidas para todas las redes, constituyen el común denominador, mediante el cual las redes debieran ver reflejados la calidad e impacto de sus producciones. En otras palabras constituyen los parámetros básicos de medición de la calidad e impacto de la producción de las redes del CEAAL.

2. Categorías de valor agregado: son aquellas que por su nivel de importancia, generan valores agregados a las producciones de las redes y por tanto, permiten una configuración de la calidad e impacto de sus producciones con una proyección mayor.

Podría incluso pensarse que estas categorías de valor agregado, aparecen en un estadio de desarrollo maduro y consolidado de las redes, y no necesariamente al inicio de la vida de las mismas. En este campo se estaría frente a redes con proyección estratégica, cuyas producciones rebasan con amplitud sus propios marcos.

3. Categorías específicas (a las diferentes redes): éstas se refieren en lo sustantivo, a categorías de análisis, susceptibles de contar con indicadores de medición de calidad e impacto, que se ajustan y son propias de cada una de las redes, y por tanto no poseen la misma ponderación para todas. Así por ejemplo, la Red de Comunicación Popular, debería diseñar categorías específicas adicionales, que apunten a medir lo esencial de la producción de la red (producción de materiales comunicacionales, elaboración de una Pedagogía de la Comunicación, etc.).

Cada una de las redes debiera capturar en este nivel de medición de calidad e impacto lo que es sustantivo a su quehacer y producción. Este necesariamente constituye un trabajo de taller metodológico cuyo producto final debiera ser:

- Matriz de indicadores (categorías matrices/categorías de valor agregado), para todas las redes del CEAAL.

- Matriz de indicadores específicos (Categorías e indicadores singulares) para cada una de las redes.

Estos son los criterios sugeridos, para tratar de ponderar las capacidades y atributos de las redes que se presentan a continuación; podría incluso darse el caso de una mayor diferenciación de jerarquías, a objeto de afinar los ejercicios de mensura, que se supone son consustanciales a los objetivos de una matriz.

En este orden, se sugiere asumir los análisis triangulados, que suponen una interpretación cualitativa de la información y datos cuantitativos ponderados. Esto es deseable toda vez que la medición de calidad e impacto de la producción de redes si bien puede ser susceptible de mediciones duras, también necesita un análisis cualitativo, justamente para dar cuenta cabal de la calidad de sus producciones y de los niveles y condiciones de satisfacción en las que desenvuelve su accionar.

Finalmente, este taller metodológico de construcción de la matriz de indicadores de impacto y calidad de la producción de redes, supone un riguroso trabajo de ponderación y jerarquización. Esto supone asignar un grado de importancia a una u otra categoría, en función de dejar definidas las condiciones de satisfacción conspicuas, sobre las cuales es posible justificar razonablemente la continuidad de algunas o todas las redes, y alternativamente aquellas condiciones de satisfacción conspicuas que son necesarias para la generación y desarrollo eficiente de nuevas redes.

A continuación se presenta una batería de categorías de análisis, que en lo sustantivo responden a los atributos y condiciones de satisfacción, trabajadas a lo largo de los tres capítulos precedentes, y que constituyen vectores de orientación para la construcción de la matriz de indicadores de impacto y calidad de las redes. Se han agrupado en tres tipos de categorías, atendiendo a los espacios y objetivos donde están dirigidos y a los niveles de producción que suponen:

- De impacto e incidencia en los espacios públicos (posicionamiento político de la red).
- De elaboración-construcción de conocimientos (producción teórico-conceptual/posicionamiento intelectual de la red).
- De organicidad y formas de funcionamiento (atributos de institucionalización e identidad de la red).

CATEGORÍAS DE IMPACTO E INCIDENCIA EN LOS ESPACIOS PÚBLICOS (POSICIONAMIENTO POLÍTICO DE LA RED).

1. Capacidad de la red para incidir en la agenda pública.

Es la posibilidad de las redes de asumir un rol visible y protagónico en los debates sustantivos que forman parte de la contienda cívico-política cotidiana que establece los rumbos y orientaciones en los destinos de los pueblos.

Esta categoría contiene implícita una capacidad de liderazgo así como un reconocimiento social del mismo.

Además, es un indicador de calidad de la red en el sentido que muestra su dinamismo en la generación de ideas así como su influencia, alimentando discusiones y debates y llegando a los grupos referenciales en la toma de decisiones.

2. Capacidad de generar lobbys o movimientos de opinión.

Semejante a la anterior, esta capacidad se refiere a las maneras y formas de influir en otros, especialmente a nivel de los poderes fácticos de la sociedad (empresariado, militares, sindicatos, etc), y también de los poderes formales (parlamento, gobierno, comisiones, ministerios, etc).

El efecto de esta capacidad de influencia debe ser la creación de algún tipo de movimiento de opinión que, aun cuando no llegue a influir efectivamente en una modificación en la agenda pública, si implica movilización y generación de opinión pública.

Uno de los aspectos esenciales de las redes -en su moderna concepción- es el de efectivizar CABILDEO, esto es el de generar espacios para que las corrientes de opinión se expresen con fuerza ante los núcleos de decisión de la sociedad, y logren con ello impulsar ideas e iniciativas que sean recogidas, procesadas e implementadas por las entidades de decisión política.

3. Capacidad de incidir en Foros Internacionales o Reuniones Cumbres.

La capacidad de las redes para influir con sus planteamientos, ideas o conceptos en las discusiones y en las eventuales definiciones de políticas que de ellas surjan en los grandes Foros o Cumbres a nivel internacional, en donde el sector «no gubernamental» tiene una presencia significativa.

Hoy por hoy, este constituye un parámetro fundamental para calibrar la eficiencia y pertinencia de una red toda vez que ha sido la incidencia de las ONGs en estas Cumbres las que en buena parte han definido una legitimidad y presencia mayores en los Foros Mundiales y en la opinión pública internacional.

Desde la óptica de construcción de indicadores de medición de calidad e impacto de las redes, es lógico considerar esta dimensión, como un aspecto esencial de posicionamiento de ellas, en ámbitos de mayor visibilidad.

4. Capacidad de formación de líderes de la sociedad civil y política.

La formación de educadores populares adquiere también el significado de formar líderes para una sociedad civil que necesita fortalecerse en todos nuestros países. Más aún en este nuevo contexto de interlocución de múltiples actores y de perseguir una decidida influencia a nivel de la gestión pública.

Es evidente que un indicador válido para sopesar las condiciones de satisfacción de una red, lo constituye el grado en que ella se convierte, de alguna manera, en «fábrica» de formación y proyección de líderes comunitarios y civiles. Esto de por sí, es indicativo del nivel de impacto y calidad del funcionamiento y de la producción de las redes.

5. Capacidad de incidir en propuestas de modificación legislativa.

Desde el punto de vista de la incidencia, el espacio legislativo es quizás el más importante en términos de su gravitación en las vidas concretas de miles de personas. Es por esto que resulta altamente relevante la capacidad que las redes desarrollen para influir en este nivel.

En la práctica y existencia de las redes, algunas de ellas han sido capaces de gravitar de manera decisiva en la configuración y promulgación de leyes que dicen directa relación con sus temáticas específicas y con los objetivos de ampliación de libertades y de fortalecimiento de los modos democráticos de vida en las sociedades latinoamericanas.

Es por lo mismo, que un criterio decisorio en materia de evaluación de impacto y calidad de la producción de las redes, lo constituye su capacidad de incidir en debates destinados al mejoramiento de legislaciones restrictivas y obsoletas, que por lo general van en contra de los intereses de las grandes mayoría regionales.

6. Capacidad de realización de campañas de sensibilización de opinión pública.

Ello dice relación, con los niveles de involucración de las redes en campañas, tanto a nivel nacional como internacional. Este parece un atributo importante de las redes,

justamente por la capacidad de establecer nexos más allá de sus asociados. Tanto la generación de campañas de sensibilización, desde las propias redes, como el apoyo a campañas desarrolladas por otros referentes, puede constituir un indicador importante al momento de medir los impactos de la acción de las redes.

7. Capacidad de denuncia de violaciones y conculcación de derechos humanos y civiles.

Considerando el sustrato ético-político, donde descansa el accionar del CEAAL, nos parece éste un criterio de la mayor significación. Es más, en la práctica las redes han demostrado su efectividad en el ámbito de la denuncia de violaciones de derechos humanos, proyectando acciones de confrontación y sensibilización social de importancia. Nos parece que este constituye un escenario estratégico.

8. Capacidad de generación de conciencia cívica frente a temas que atañen al conjunto de la sociedad (campañas).

Esta categoría se puede plantear en estrecha vinculación a los temas de profundización y fortalecimiento de sistemas democráticos sustantivos. En este contexto, las propuestas dirigidas a confrontar los temas de corrupción, de prebendas y de manejos ilegales de la función pública nos parecen atingentes a este criterio.

Asimismo, se corresponde a las propuestas tendientes a mejorar la calidad de la participación cívica de la población, donde por ejemplo, el tema de los gobiernos locales y de las autonomías regionales puede tener mucha significación.

9. Capacidad y frecuencia de incidencia en los medios de comunicación de masas.

Esta categoría simple, de observar y medir a través de indicadores, da cuenta de una de las condiciones de satisfacción más importante de una red: su capacidad de posicionar temas, propuestas y planteamientos en el debate público.

En este sentido, la presencia en los medios de comunicación de masas constituye un buen indicador de los impactos de determinadas redes. Ello no siempre es fácil, ni posible; por lo mismo está indicando un nivel de implantación de la Red de bastante significación.

10. Capacidad de la red para levantar proyectos alternativos a los proyectos predominantes.

Este criterio no está referido a los grandes proyectos alternativos, sino al carácter alternativo propios de las propuestas, acciones y producciones de las redes en sus respectivos campos temáticos. Es por lo demás un criterio

indicativo de las formas de incidir en los debates más allá de las redes, y es un buen parámetro para ubicar la producción de la red en perspectivas de reconceptualización y reformulación temáticas atingentes a los procesos de cambio societal, cultural y económico que se están viviendo.

Los proyectos y planteamientos alternativos de las redes, en cierta forma también hacen alusión a los sellos y características específicas de determinadas redes frente a otras; inclusive esto se aplica con propiedad en los mismos ámbitos temáticos donde confluyen más de una red.

11. Capacidad de la red para realizar trabajos concertados con instituciones públicas.

En los últimos años ha habido un creciente interés en este criterio de trabajo y se le ha otorgado particular importancia. Esto ha representado un cambio cualitativo en el accionar de las redes en los últimos años, y refleja una intencionalidad de incidir en los espacios públicos, a través de una participación más activa en la formulación e implementación de políticas sociales.

Por otro lado, y de manera creciente, la institucionalidad pública aparece como un canalizador importante de recursos, los que son centrales para lograr una diversificación de las fuentes de financiamiento de las redes. Todo lo anterior avala y otorgan una centralidad a este criterio, el que traducido en indicadores pertinentes, complementa una visión de calidad e impacto de las redes.

En este sentido nos parece válido calibrar calidad e impacto de la red mediante la evaluación de su nivel y grado de articulación con entidades pública.

12. Capacidad para la formulación de propuestas de políticas hacia la Cooperación Internacional.

Este constituye un campo de creciente importancia y exigencias para los trabajos en red. Hay una necesidad manifiesta de generar diseños nuevos para las formas de cooperación internacional, donde las redes cuentan con ciertas ventajas comparativas para formular propuestas más eficientes y fluidas en el ámbito de la cooperación.

Lo anterior no está referido a la obtención de recursos para el funcionamiento de la red, sino al nivel de incidencia en el campo temático donde la red actúa, y donde se supone debiera manejar criterios adecuados de sistemas de cooperación óptima, y definir criterios y prioridades para los programas de cooperación internacional.

CATEGORIAS DE ELABORACION-CONSTRUCCION DE CONOCIMIENTOS (PRODUCCION TEÓRICO-CONCEPTUAL/POSICIONAMIENTO INTELLECTUAL DE LA RED).

1. Capacidad de producir materiales temáticos educativos.

La capacidad de producir este tipo de materiales puede ser indicativo de la calidad del trabajo de una red, en la medida que se generen productos de carácter educativo de alto impacto tanto para los miembros de la red como para sus actividades.

Muchas redes son reconocidas precisamente por su capacidad de producción de materiales de apoyo, los que debido a su calidad de uso múltiple, efectivamente constituyen un servicio inestimable para grupos y organizaciones vinculados a la ella.

2. Capacidad de interlocución válida con el debate académico internacional (universidades, centros de investigación, etc.).

La capacidad de producción de conocimientos para la acción de las redes y sus afiliados deberá confrontarse también con la capacidad de las universidades y centros de investigación en la producción de conocimientos en el área temática que la red trabaja, como un procedimiento interactivo de mutua influencia.

La legitimidad de las redes debe también afianzarse en los espacios académicos tradicionales. Esto no constituye simplemente un prurito para la confrontación y validación de los aportes acumulados en la educación popular, sino que responde a exigencias de validación de conocimientos y prácticas que son objeto de una calibración teórico-conceptual más exigente.

3. Capacidad de gestión para la generación y fortalecimiento de centros de estudio y/o de acción (ONGs).

Este indicador nos parece importante de considerar, porque de hecho muchas redes, han incidido en la generación de nuevos centros u Organismos no Gubernamentales en el área temática que les es propia, o bien en el apoyo y fortalecimiento del accionar de centros ya existentes.

Esta puede ser una categoría muy operativa, que tiene relevancia al momento de calibrar impacto de las redes en el conjunto de los procesos de institucionalización de la temática.

4. Capacidad de incidencia en los planes y reformas educacionales formales.

Las redes latinoamericanas en el campo de la educación popular no pueden dejar de plantearse su incidencia en este campo.

Es indicativo de la calidad de una red, su capacidad de elaborar esos vínculos e incidir en las políticas educacionales. Tal como lo viene planteando el Consejo en su propuesta de refundamentación de la educación popular, existen muchos vínculos que restablecer entre estos ámbitos educacionales.

5. Capacidad de asumir liderazgos continentales en temáticas específicas.

Hay redes que efectivamente, por la calidad e impacto de sus producciones, se transforman en referentes obligados para cualquier acción, sea esta de tipo académico-conceptual, o de acción, en determinadas líneas temáticas.

El reconocimiento a este tipo de liderazgo se puede percibir a través de la calidad de sus producciones, a nivel de su capacidad de convocatoria, a nivel del alcance masivo de sus planteamientos.

Este es un indicador que también apunta a un nivel alto de consolidación de determinadas redes.

6. Capacidad de asumir y gestionar programas de erradicación de la pobreza.

Apelando una vez más al proyecto estratégico del CEAAL, y a sus compromisos ético-político, nos parece que de una u otra manera todas las redes conjugan y orientan su trabajo en la perspectiva de incorporar fuertes componentes de lucha contra la exclusión y la pobreza. Por lo demás ello está en los orígenes del CEAAL, y hoy más que nunca apunta a los vectores de Libertad e Igualdad, como sustentos básicos de un desarrollo democrático de las sociedades latinoamericanas.

En términos prácticos, se trata de observar y medir, el lugar y consistencia que los componentes de gestión y erradicación de la pobreza, son asumidos por las diferentes redes, en especial referido a la calidad técnica y política de las propuestas de acción. Lo anterior conlleva a la medición de la calidad de la conceptualización de la problemática, su focalización y los dispositivos metodológicos y políticos elegidos para la implementación de estos programas.

7. Capacidad para incidir en el mejoramiento y calidad de los espacios de igualdad y de libertad en la sociedad Latinoamericana.

Esta categoría dice relación con la forma en que las redes se sitúan frente a los problemas de discriminación e intolerancia en nuestras sociedades. Siendo estos componentes, limitantes efectivas a una real democracia, y un desarrollo con equidad y participación plenas, resulta interesante, vislumbrar en qué medida los programas de las redes, desde sus ópticas específicas, asumen el tema de las libertades en la sociedad.

Lo anterior pensado, tanto en términos de conceptualización

teórico-metodológica del problema, como, asimismo, de los dispositivos técnicos para posicionar el tema en el debate académico-político.

8. Capacidad de identificar, registrar, procesar y diseminar experiencias significativas.

Uno de los atributos importantes de las redes, y que a la vez se puede constituir en un indicador de medición de calidad e impacto, lo constituye la capacidad de la red para identificar experiencias significativas en su campo temático.

Ello es particularmente importante para las redes del Consejo, por cuanto todas ellas se reconocen en su dinámica y operatividad a través de las prácticas, y a partir de allí la construcción y producción de nuevos conocimientos.

En este sentido, los acopios que las redes puedan y hagan sobre experiencias significativas, constituyen un valor agregado y una capitalización importantes del trabajo de la red, al tiempo que permite a su esfera de influencia y llegada enriquecer sus conocimientos y base de información sobre cuestiones de desarrollo práctico.

9. Capacidad para levantar proyectos alternativos a los proyectos dominantes.

Este criterio no está referido a los grandes proyectos alternativos, sino al carácter alternativo propio de las propuestas, acciones y producciones de las redes en sus respectivos campos temáticos. Es por lo demás, un criterio indicativo de las formas de incidir en los debates más allá de las redes, y es un buen parámetro para ubicar su producción red en perspectivas de reconceptualizaciones y reformulaciones temáticas, atingentes a los procesos de cambio societal, cultural y económico que se están viviendo.

Los proyectos y planteamientos alternativos de las redes, en cierta forma también hacen alusión a los sellos y características específicas de determinadas redes frente a otras; inclusive esto se aplica con propiedad en los mismos ámbitos temáticos donde confluyen más de una red.

10. Capacidad de apropiarse de conocimientos universales y traducirlos o adaptarlos para las acciones de sus usuarios.

Esta categoría está referida al nivel de universalización de la información y conocimientos manejados por la red, y el grado en que éstos circulan a través de sus usuarios.

Cuando además hay un trabajo de adecuación o adaptabilidad de las necesidades específicas de los asociados de la red, entonces estaríamos frente a un valor agregado que la red produce en su objetivo de manejar información, pertinente, confiable y actualizada. Siendo la información más local y específica una contribución importante de la red, aparece consustancial a ellas un manejo más amplio de información y producción de conocimientos sobre el área temática que les compete.

11. Capacidad de generar grupos de trabajo ad-hoc como externalidad de la red.

Uno de los aspectos que ha caracterizado el desempeño de las redes, lo ha constituido su capacidad de crear grupos de trabajo ad-hoc, que si bien adscriben al conjunto programático de las redes, asumen trabajos temáticos más específicos adscritos a la red o no.

Se dan casos en que la constitución de grupos de trabajo sin una vinculación orgánica a la red, potencian y posibilitan de manera más eficaz, la concurrencia de actores e instituciones comprometidas con el campo temático de las redes.

Nos parece que un indicador que refleje el grado en que las redes intencionan este tipo particular de trabajo, puede aportar a una visión de conjunto de impacto y calidad de las mismas.

12. Capacidad para integrar problemáticas culturales heterogéneas.

Este criterio o categoría de análisis, apunta a levantar indicadores capaces de medir los niveles de integración cultural heterogéneos; es decir por ejemplo, la capacidad de la Red de incorporar en sus trabajos temáticos, visiones particulares, como la perspectiva étnica, o incluso perspectivas valóricas pertenecientes a subculturas que participando en la reflexión y producción temática de la red, pueden tener visiones y enfoques culturales diversos.

Inversamente, esta categoría propone calibrar calidad a través de la apropiación de heterogeneidades y no de aplicaciones unilineales o de enfoques analíticos únicos.

13. Capacidad de prefiguración de nuevos escenarios y generación de nuevos programas o redes.

A lo largo de este trabajo, se ha insistido bastante en la capacidad de prefiguración de escenarios de acción por parte de las redes. En la medida en que éstas se asumen como una suerte de observatorio de prácticas, pensamientos, reflexiones y elaboración de propuestas, la comprensión de escenarios posibles de acción es muy importante.

Ello tiene particular relevancia en la dimensión de formulación de políticas, elaboración de propuestas e incidencia para la toma de decisiones. En este campo es importante la capacidad de análisis de las redes para posicionarse en contextos posibles, entregar señales y orientaciones plausibles a sus asociados y de esta manera, no quedarse al margen de la discusión y reflexión que les compete.

Lo anterior es posiblemente indicativo, a través del análisis de escenarios y de las perspectivas de evolución de los movimientos y organizaciones sociales y de las prácticas de la educación popular.

CATEGORIAS DE ORGANICIDAD Y FORMAS DE FUNCIONAMIENTO (ATRIBUTOS DE INSTITUCIONALICION E IDENTIDAD DE LA RED)

1. Capacidad de procesamiento de información útil para la acción.

Se refiere a la capacidad de las redes para producir, obtener y/o adaptar, analizar y difundir información pertinente para las actividades de sus afiliados.

Una de las exigencias mayores de las actuales redes, es la de ser capaz de seleccionar la información (abundante) para que ella sea efectivamente útil a las prácticas y acciones de sus asociados. La sobre saturación de información incorporada a las bases de datos de las redes, no constituye un parámetro de eficacia, ni menos de eficiencia.

2. Capacidad de movilización y captación de recursos económicos.

La calidad e impacto de una red está cada vez más vinculada a la calidad de la gestión de la misma. En este sentido, en un contexto de recursos limitados por parte de la Cooperación Internacional, el desafío de producir financiamiento para el sostenimiento de las redes es una condicionante del momento actual.

Todas las redes están en la obligación de desarrollar estrategias de financiamiento. El grado de éxito de dichas estrategias es indicativo de la calidad de su gestión.

De lo anterior se deriva que un indicador necesario en la medición de la calidad e impacto de las redes, lo constituye su sustentabilidad de recursos, lo que implica abrir un abanico amplio de ofertas de producción y servicios, susceptibles de interesar a una cartera significativa de clientes potenciales.

3. Capacidad para levantar programas de formación y capacitación para sus asociados.

Queda en evidencia que una red que no emprende un desafío de calificación de sus cuadros operativos, probablemente también denota el bajo nivel de apropiación de sus producciones por parte de sus propios asociados. Esta categoría aparece con mucha fuerza en el caso del CEAAL. El Plan FEP, su consolidación y proyecciones podría constituir un buen ejemplo, de la preocupación del Consejo por elevar las capacidades profesionales, teórico-conceptuales y metodológicas de sus asociados.

4. Capacidad de interlocución con referentes ajenos a la red.

Esta categoría está referida, creemos, a un nivel de maduración y consolidación de una Red, e indica que ella es capaz de sostener de manera más o menos permanente, relaciones de trabajo con referentes ajenos.

Estas relaciones pueden darse tanto al nivel operacional (programas de acción conjunto), o bien a nivel de la interlocución y reflexión temática de tipo teórico-conceptual, metodológica y política. Alternativamente, un criterio que apunte a niveles incipientes de consolidación de una red, probablemente va estar muy ligada a sus formas autárquicas de acción, y sus planteamientos más autorreferidos al accionar propio de la red.

5. Capacidad democrática de renovación de liderazgo al interior de la red.

Esta categoría apunta a una medición más endógena de la calidad del funcionamiento de las redes. Es evidente, en el caso del Consejo, que la no renovación democrática de liderazgos, durante un buen tiempo, generó tensiones y exclusiones que limitaron el accionar de algunas redes; por lo mismo, limitaron su capacidad de impacto y de absorción de nuevos asociados, centros y referentes temáticos.

6. Capacidad de profesionalización superior de sus miembros en instituciones de alto nivel académico.

Si bien es cierto, esta categoría tiene que ver con la capacidad de las redes de formar y capacitar a sus asociados, en este caso el criterio para la matriz de medición de impacto y calidad del trabajo de las redes, está más dirigido, a aquellos niveles de formación superior. Hay redes, que incluso llegan a materializar convenios formales con planteles universitarios diversos, interesados en la temática específica de la red.

7. Capacidad de la red de manejar bases de datos comprensivas de su temática específica.

La posibilidad de medir a través de indicadores ésta categoría, es de por sí, muy importante en la configuración y funcionamiento moderno de las redes. Las Bases de Datos, constituyen el Centro de Acopio de la Información producida por los usuarios de la Red, y también por otros centros y referentes temáticos pertinentes. Al tiempo que son las Unidades Operativas generadoras de espacios de articulación, en la forma de conferencias electrónicas, correo electrónico, boletines, etc.

La utilización de otras bases de datos, también se constituye en un indicador de calidad en el funcionamiento de redes, y genera además condiciones propicias para mejorar los estudios y propuestas de acción que se emprenden.

8. Capacidad de contar con infraestructura y tecnología para la comunicación.

La existencia de tecnología e infraestructura adecuada entre los miembros de una red, es condición necesaria para su buen funcionamiento. Al tiempo que permite una

comunicación continua entre sus miembros, abarata costos operacionales, en la medida en que es posible disminuir la frecuencia de viajes y encuentros de trabajo, siendo éstos reemplazados por una fluida comunicación. Los equipamientos e infraestructura debieran ser materia de una importante inversión de las redes, al tiempo en que además se constituye en indicador de satisfacción y de adecuado funcionamiento.

9. Nivel y calidad de la circulación de información interna de la red (boletines y otros).

La calidad de la Información procesada y circulada a través de los órganos de difusión propios de la red, constituye un dispositivo clave tanto para mantener las articulaciones propias a la red, como para dar mayor visibilidad a sus producciones. Si bien es cierto, los boletines han constituido tradicionalmente la cara visible de la Información contingente de la red, hoy en día se busca diversificar los medios de circulación de la información, atendiendo a propósitos específicos.

Así por ejemplo, la circulación de separatas al interior de revistas de alta circulación, es uno de los tantos recursos utilizados para lograr una mayor diseminación de información, estudios, y propuestas de acción.

10. Capacidad de articulación con las organizaciones sociales de base.

Nos parece un criterio extraordinariamente importante al momento de medir calidad e impacto de las redes. Justamente porque ellas surgen, en su gran mayoría, con un mandato de potenciar los trabajos a nivel de la sociedad civil y sus organizaciones sociales. En este contexto, éste además aparece como un criterio estratégico para el Consejo, en la prevención de consolidar redes exclusivamente a nivel académico-intelectual.

Nos parece que el objetivo de potenciar las prácticas de las organizaciones sociales, y procurar impactar en los movimientos sociales, hace de ésta una categoría significativa para componer la matriz de indicadores de calidad e impacto de las redes.

11. Capacidad para articular trabajos concertados con instituciones privadas con y sin fines de lucro.

A diferencia del criterio anterior referido al grado de articulación con entidades públicas, acá se trata de vislumbrar hasta dónde las redes han sido capaces de involucrarse en trabajos concertados con entidades de tipo privado. Ello, nos parece de pertinencia desde trabajos asociados con entidades del tipo fundaciones privadas, como también sectores del empresariado particular.

Una vez más acá no sólo está planteado un criterio que apunta a una mayor visibilidad, amplitud e impacto de los

trabajos de las redes, sino además a la exploración de recursos alternativos en el campo temático y de acción que les es propio.

12. Capacidad para realizar consultorías, evaluaciones y asesorías a entidades externas a la red.

Vinculado a los criterios que apuntan a determinar la capacidad de gestión de las redes, nos parece que un indicador válido del nivel de profesionalización y calidad de sus productos lo constituye precisamente, su capacidad de realizar consultorías, asesorías y evaluaciones, en proyectos y programas correspondientes a sus campos temáticos y de acción específicos.

Ello estaría dando cuenta además, de un alto nivel de prestación de servicios a entidades externas a la red, constituyéndose en un indicador de calidad y de presencia en un ámbito mayor.

13. Existencia de mecanismos de validación de las producciones específicas de la red.

En realidad, los mecanismos y dispositivos de validación de las Producciones de la Red, comprometen al conjunto de la Matriz de Indicadores de Calidad e Impacto que surge como producto de continuidad al trabajo que se presenta.

No obstante, en la actualidad existen algunos mecanismos de validación de las producciones de las redes, los que se debieran incorporar en un ejercicio de ponderación de las categorías deseables para constatar las condiciones de satisfacción en el funcionamiento de las redes. Aspectos tales como existencia de registros, procesos de diagnóstico o estados del arte de las cuestiones temáticas, diseños de evaluaciones parciales utilizados, trabajos de sistematización, etc. son dispositivos que dan cuenta del nivel de rigor con los cuales las redes están autoevaluando su trabajo.

14. Capacidad de elaborar planes estratégicos de trabajo.

La elaboración de planes estratégicos aparece como otra autoexigencia que el Consejo y las redes asociadas se han impuesto. En este sentido, la existencia o no de ello constituye en la práctica un indicador interesante, al momento de calibrar la capacidad de trabajo planificado de las redes.

Por otro lado está dando cuenta, del grado en que las redes se mueven a través de hipótesis estratégicas, y de que manera ellas se corresponden a un cuerpo teórico-conceptual definido. La racionalidad estratégica en el accionar de las redes, está puesta en la mira en esta categoría de medición de calidad e impacto, y constituye un componente importante en la dinámica actual de redes temáticas y de acción.

15. Capacidad de incluir las subjetividades, sensibilidades y la vida cotidiana de sus miembros, en la construcción de la red como comunidad.

Es sumamente importante poder contar con una apreciación cualitativa de las formas en que las redes asumen las subjetividades y la cotidianidad de sus grupos miembros, y las personas que forman parte de ella.

Justamente, ello va en la línea de recuperación de un papel tribal de las redes, en el sentido de constituir grupos humanos que no sólo producen conocimientos y propuestas de acción, sino además y muy especialmente, conforman agregados humanos que comparten preocupaciones, problemas y logros.

El nivel de cohesión interna que una red puede eventualmente lograr está estrechamente vinculado a esta categoría, por lo que debiera estar presente en una matriz de indicadores de impacto y calidad del trabajo de las redes.

16. Capacidad de funcionamiento orgánico a través de una secretaría general y otras instancias de coordinación.

Ello está básicamente referido, a la capacidad de las redes de aportar a un funcionamiento orgánico del Consejo, en el entendido en que hay un nivel de coordinación central base, y un trabajo más independiente de las propias redes. Además, sería interesante calibrar, en qué medida la Secretaría General y otros órganos de dirección potencian el trabajo de redes, e inversamente en que medidas estas colaboran para una conducción compartida y coordinada.

17. Capacidad para redefinirse en la acción en sus proyectos e incluso en su existencia como tal.

Esta categoría apunta centralmente a las modificaciones que se producen en el accionar de la red, tanto a nivel de sus concepciones teórico-metodológicas, como sus formas de funcionamiento. Y la manera en que estas modificaciones se expresan en la realidad, y son capaces de producir reorientaciones en sus proyectos y líneas de acción. Incluso, es posible medir la capacidad de la red para redefinirse completamente, por ejemplo, ampliando, reduciendo, o reorientando su campo temático.

18. Equidad de género al interior del trabajo de las redes, tanto por liderazgo como por el enfoque.

Una de las características importantes en la definición del perfil del CEAAL, lo constituye la no discriminación, y la apropiación del enfoque de género en todas sus producciones. Por ello, esta categoría se constituye en un parámetro de medición de calidad insustituible, y común para todas las redes.

No se trata acá sólo de la participación de mujeres en el conjunto de los trabajos de las redes, sino que muy especialmente de que manera el enfoque de Género atraviesa el quehacer de las redes, su posicionamiento público, y su perfil teórico-conceptual.

19. Capacidad de las redes para trabajar sin discriminaciones, incorporando diversidad cultural e intercultural.

En la perspectiva del funcionamiento de un Consejo que apoya redes no discriminantes, la apropiación de la interculturalidad aparece también como una categoría para la medición de calidad e impacto de las producciones de gran importancia.

Ello es particularmente válido en relación a los atributos de latinoamericanización de las producciones de las redes y el relevamiento que ellas hacen de los componentes étnicos de nuestras sociedades.

20. Capacidad de las redes de incidir en el mismo CEAAL.

Es decir, cuánto de las temáticas de las redes, influyen en la redefinición de estrategias orientadas a eliminar la fragmentación, y a potenciar un pensamiento colectivo que sea asumido como plataforma común de posicionamiento y de perfil institucional.

SINTESIS

En síntesis, las categorías propuestas en el presente acápite, tienen como finalidad, servir de base para la construcción de una **MATRIZ DE INDICADORES DE CALIDAD E IMPACTO DE LA PRODUCCIÓN DE REDES**, en el entendido que todas y cada una de ellas son categorías que deben ser adecuadamente ponderadas y jerarquizadas atendiendo a los objetivos específicos de cada red y a los objetivos generales y rumbos estratégicos planteados por el Comité Directivo del Consejo.

En este contexto, cabe resaltar, que la configuración, idiosincrasia, y formas de funcionamiento de las redes adscritas al Consejo tienen su impronta, y cierta particularidad que las ubica en un campo en disputa, lo que implica que son realidades en permanente y continua construcción y desarrollo.

Es evidente que un salto cualitativo se ha producido en el seno del quehacer ceealiano, toda vez que manifiesta una preocupación creciente por repotenciar sus producciones a la luz de parámetros de medición más exigentes.

Parece ser que hoy es el momento de dar un gran paso en la dirección de la articulación con todos los actores sociales, con todos los referentes de pensamiento y producción de conocimientos, con toda la batería de prácticas formales e informales existentes, y en definitiva, es la hora de autoexigencias mayores en la perspectiva de lograr dimensionar en mejor forma, los verdaderos impactos del quehacer del Consejo a través de sus redes, y propender, efectivamente, a una calidad de sus producciones, compatibles con escenarios crecientemente exigentes y rigurosos en la evaluación de productos de alta calidad. Ello a su vez implica, un nivel de interlocución más estrecho y a veces confrontacional, con un mundo que durante mucho tiempo fue esquivo a los componentes de las redes del CEAAL y a los centros que en él militaban.

Este es un esfuerzo valeroso y desafiante, que no sólo compromete al Consejo de Educación de Adultos de América Latina, sino a una enorme comunidad de organizaciones e instituciones, que anhelan tener parámetros simples, eficaces y pertinentes para poder medir el grado de logro de sus acciones.

Queda en evidencia que estamos más allá de la mera medición de impacto por cobertura de llegada, o por eficiencia en el uso de recursos escasos.

Las propuestas planteadas implican un necesario esfuerzo de perfilar la presencia de las redes en nuestras sociedades.

Concluimos este trabajo, en la esperanza que los acápites desarrollados sirvan en verdad para avanzar en la difícil tarea de lograr redefiniciones teórico-conceptuales a la luz de ciertos parámetros medibles y reales de lo que ha sido el accionar y evolución del CEAAL.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFARO, Rosa María. «Entrevista a Informantes Calificados. Estudio Redes del CEAAL», Santiago, enero. 1995.
- BERGER, P. Y LUCKMAN F. *La Construcción Social de la Realidad* Amorrortu Editores, Madrid. 1976.
- BRIONES, Guillermo. *Evaluación de Proyectos Sociales*, PIIE. Santiago de Chile. 1987.
- CEAAL. «Memoria Cuarto Seminario Latinoamericano de la Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos», pág. 51, Quito, noviembre. 1994.
- CEAAL. «Plan Latinoamericano de Formación de Educadores Populares».
- CEAAL. «Memoria IV Seminario Latinoamericano de la Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del CEAAL», pág. 14, Quito, noviembre. 1992.
- CEAAL. «Informe del Programa de Alfabetización y Educación Básica Popular del CEAAL», pp. 35-38.
- CEAAL. «Propuesta Estatutaria para la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del CEAAL», pág. 2
- CEAAL. «Memoria III Asamblea General, Secretaría General, Santiago de Chile», junio. 1994.
- CEAAL. «Propuesta para la Formación de la Red de Educación Popular para la Construcción de Poder Local», Documento de trabajo. 1995.
- CEAAL. «Memoria de la Reunión Interredes», Lima, septiembre. 1994.
- CEAAL. «Informe Final del II Taller de Educación Ambiental», Red de Educación Popular y Ecología, Río de Janeiro, junio. 1992.
- CEAAL. «Memoria de Reunión de Enlaces», Programa de Comunicación Popular, diciembre. 1994.
- CENDALES, Lola. «Coloquio informantes calificados, Estudio Redes del CEAAL», Santiago de Chile, abril. 1995.
- COHEN & FRANCO. *Evaluación de Proyectos Sociales*.
- CORREA, Enrique. «La Agenda Pública: Actores que intervienen en su construcción», en: Sociedad Civil, Ciudadanía y la Construcción de lo Público, *Serie Separatas/ciudadanías*. (FLACSO-PIIE-FORJA-IDEAS-CEDAL), Santiago de Chile, setiembre. 1994.
- DRUCKER, P. *La sociedad Post-Capitalista*, Grupo Editorial Norma, Bogotá. 1994.
- EDWARDS, Verónica. «La Relación de los Sujetos con el Conocimiento», en: *Revista Colombiana de Educación*, N° 27, Santafé de Bogotá. 1993.
- EDWARDS, Verónica et.al. El enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje y las necesidades e intereses de las Mujeres en América Latina, *Papeles del CEAAL* N° 6; Santiago de Chile. 1994.
- EDWARDS, Verónica. «El Problema de Género en la Escuela y los Objetivos Transversales de la LOCE.» En: *Un aporte a la reflexión en torno a la Propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos*, Ed. PIIE, Santiago. 1992.
- ESTEVEZ, Francisco. *Plataforma Institucional contra la discriminación e intolerancia*, Fundación IDEAS, Santiago de Chile. 1994.
- HABERMAS, J. *Conocimiento e Interés*, Taurus, Madrid. 1980.
- HALL, Budd. «Learning Lessons: global networking and international non-governmental organization», *Evaluación realizada para CIDA de Canadá*. 1992.
- KLIKSBERG, Bernardo (Director del Proyecto Regional de las Naciones Unidas de Modernización del Estado) en: *Rediseñando el Estado en América Latina, algunos temas estratégicos*, OREALC, Santiago de Chile. 1994.
- MATURANA, Humberto. *Educación y Formación Humana*. UNICEF, Santiago de Chile. 1995.
- MEJIA, Marcos Raúl. «Coloquio informantes calificados, Estudio Redes del CEAAL», Santiago de Chile, abril. 1995.
- NOVIB. «Networking in the development process», a *NOVB Paper*. 1992.
- OSORIO, Jorge y WEINSTEIN, Luis. *La Fuerza del Arco Iris, Movimientos Sociales, Derechos Humanos y Nuevos Paradigmas Culturales*, CEAAL, Chile. 1988.
- OSORIO, Jorge y WEINSTEIN, Luis. *El Corazón del Arco Iris, Lecturas sobre Nuevos Paradigmas en Educación y Desarrollo*, CEAAL, Chile. 1993.
- PALMA, Diego. *La Construcción de Prometeo. Educación para una Democracia Latinoamericana*, CEAAL-TAREA, Lima. 1993.
- PALMA, Diego. *La Educación Popular y Las Políticas Públicas. Serie Papeles del CEAAL*, N° 8, Diciembre. 1994.
- PICON, César. Coloquio informantes calificados, Estudio Redes del CEAAL, Santiago de Chile, abril. 1995.
- TABORA, Rocío. *La Producción de Conocimientos para la Refundamentación de la Educación Popular (1990-1994)*, *Serie Papeles del CEAAL* N° 7, Santiago de Chile, noviembre. 1994.
- TAPIA, Gonzalo. *Educación Popular para una Democracia Latinoamericana*, CEAAL, Santiago de Chile. 1988.
- TAPIA, Gonzalo. (En conjunto con: Francisco Vio, Sergio Martinic, M. Inés Pascal). *Investigación Participativa: Marco Teórico, Método y Técnicas*, CEAAL, *Apuntes* N° 4, Santiago. 1984.
- TAPIA, Gonzalo. *Educación Popular y Política en América Latina*, *Serie Educación Popular y Democracia*, N° 2, CEAAL, abril, 1989.
- TAPIA, Gonzalo. (En conjunto con Alforja, CEPIS, Alfredo Ghiso, Raúl Leis, Marco R. Mejía, Eugenio Ormeño, Jorge Osorio). *La Formación Metodológica de los Educadores Populares*, CEAAL, Santiago de Chile, enero. 1989.

PEDAGOGIA Y GOBIERNO DE LA CIUDAD:

ENTREVISTA A ANTANAS MOCKUS, ALCALDE MAYOR DE SANTAFE DE BOGOTA



Entrevista realizada por
Lola Cendales y Jorge Osorio

ANTANAS MOCKUS NACIÓ EN BOGOTÁ, COLOMBIA, EL 25 DE MARZO DE 1952 (43 AÑOS).

MAGISTER EN FILOSOFÍA (UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, 1988), MAÎTRISE EN SCIENCES MATHÉMATIQUES (UNIVERSITÉ DE DIJON, FRANCIA, 1972), BACHILLER DEL LICEO FRANCÉS LOUIS PASTEUR (BOGOTÁ, 1969).

FUE RECTOR (1991-1993), VICERRECTOR ACADÉMICO (1988-1991) E INSTRUCTOR ASOCIADO DEL DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICAS (1982-1988) DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. HA PARTICIPADO EN VARIOS TRABAJOS DE CARÁCTER INVESTIGATIVO EN TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS. FUE MIEMBRO FUNDADOR DE LA SOCIEDAD COLOMBIANA DE EPISTEMOLOGÍA Y ES MIEMBRO DE LA SOCIEDAD COLOMBIANA DE MATEMÁTICAS.

SUS PRINCIPALES PUBLICACIONES SON: REPRESENTAR Y DISPONER: UN ESTUDIO DE LA NOCIÓN DE REPRESENTACIÓN ORIENTADO HACIA EL EXAMEN DE SU PAPEL EN LA COMPRENSIÓN PREVIA DEL SER COMO DISPONIBILIDAD (1988); TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y TAYLORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA (1994, COAUTOR). TAMBIÉN ESCRIBIÓ DIVERSOS ARTÍCULOS SOBRE TEMAS ACADÉMICOS, EDUCATIVOS Y ESCOLARES.

Llegó a ser Alcalde Mayor de Santa Fé de Bogotá, el segundo cargo de importancia en Colombia, mediante elección popular. En los comicios realizados el 30 de octubre de 1994 obtuvo 492.033 votos (64%), mientras que el candidato del partido liberal, Enrique Peñalosa Londoño, logró 229.798 (30%) y el conservador Carlos Moreno D'Caro 20.608 votos (2%).

Antes de 1988, los alcaldes no eran elegidos por votación sino designados directamente por el Presidente de la República y, en la casi totalidad de los casos, eran hasta de la misma colectividad política del Primer Mandatario. Hasta ese momento tenían más importancia la trayectoria y la influencia política que cualquier otra consideración. El Alcalde Mockus no tiene antecedentes de participación en actividades políticas o partidistas. Su vida se ha desarrollado exclusivamente en torno a la academia y se le recuerda especialmente como profesor y como rector de la Universidad Nacional.

Para aspirar a este segundo cargo del país inscribió ante la Registraduría Nacional del Estado Civil un plan de gobierno que se fundamenta en la formación ciudadana: Cultura Ciudadana, Medio Ambiente, Espacio Público, Progreso Social, Productividad Urbana y Legitimidad Institucional.

Su «campana» fue considerada como atípica para las costumbres electorales del país porque no tuvo ninguno de los ingredientes tradicionales en este campo. No hizo concentraciones masivas invitado o acompañado por líderes políticos. Su publicidad fue catalogada como mínima y, en general, las reuniones se realizaron en auditorios académicos, donde expuso sus tesis y programas. Su gobierno se caracteriza por la planificación de la acción y por el cumplimiento de las metas de las seis prioridades establecidas en su plan de desarrollo «Formar Ciudad». Ha puesto especial atención a la educación de los ciudadanos y el cambio de actitudes y costumbres frente a la ciudad, sin descuidar las obras materiales y otras

realizaciones que tienen como objetivo mejorar la calidad de vida y el progreso de la capital. Integró su equipo de gobierno con una combinación de técnicos y académicos que se identifican con sus propósitos.

El período de Antana Mockus como Alcalde Mayor comenzó el 1º de enero de 1995 y se extenderá hasta el 31 de diciembre de 1997. También es la primera vez que el Alcalde, de acuerdo con las nuevas disposiciones constitucionales, puede ver revocado su mandato por la ciudadanía en caso de no cumplir con las propuestas de su plan de gobierno, plasmadas en el plan de desarrollo.

- ¿Cómo explicaría usted a los lectores latinoamericanos el que un Alcalde use un pito?

A.M.: En un sentido, el pito representa el universo de los signos, de señales que debe existir al lado de lo que la gente llama «el juego de la zanahoria», y que probablemente ayude a organizar más tanto el orden social como su cambio; yo entiendo que cuando juego con la zanahoria, estoy invirtiendo el mecanismo clásico de aquel que cree que la zanahoria es sólo zanahoria.

Les explico un poco, un experimento con autistas, en los años '60, me impactó mucho: estaban estimulando una serie de niños de guardería de 4 años, y a la mitad del experimento se introduce una sola frase que dice: los marshmallow son nubes... y esa sola frase transforma, multiplica por dos o por tres el poder de estímulo que tiene la entrega de los dulces. Entonces practicamos: el juego con el lenguaje, incluso utilizando algo tan primario como el pito desarrollamos un lenguaje que invita a la gente a conocer y a entender que el cambio social es un cambio en las futuras generaciones, de asociación, de apropiación, de señales, de símbolos. No me permito hacer esto sólo en el plano de la ilustración de una teoría, más bien es el resultado de la casualidad después de haber sugerido el año pasado que los objetos como el agua están cargados de mucho simbolismo. El agua es demasiado pacífica, en cambio el pito ayuda más.

- Desde su posición habitual ¿cómo definiría el sentido de lo público, que es un tema viejo en la pedagogía y que vuelve a ponerse actual?

A.M.: En el plan de gobierno inscrito el año pasado, junto con la candidatura, hablaba de la necesidad de construir o generar el reconocimiento compartido de señales comunes por parte de la ciudadanía; el ser ciudadano significa no sólo poder votar sino tener la autonomía contractual. Ser ciudadano significa culturalmente poder tener un lenguaje común con sus conocidos y con sus pares en tanto que desconocidos, usar

unos lenguajes relativamente privados que permitan la solidaridad en la familia, en el lugar de trabajo. La sociedad necesita muchos lenguajes que generen vínculos mas allá del trabajo. Esta gramática común, busca construir lo público. Me gustaría tratar este mismo tema desde otro lado.

Además de la especificidad de lo público, que está relacionado con las tensiones que se generan por las funciones que debe supervisar el gobierno, hay una jerarquía entre lo público y lo demás, que queda recogido en una moneda que producimos hace unos meses, para el proceso de planificación local. Fue una moneda que se entregaba a la gente a la entrada de grandes reuniones junto con un papel para que pusiera una idea; un sistema de seis pares de uñas donde la gente clasificaba su idea,

el lugar donde quería que se invirtiera su moneda, según las ideas del plan de desarrollo. Pero el mensaje de esta acción está basado en una óptica muy secular, es un esfuerzo para que la gente reconozca la superioridad del bien colectivo y del otro recurso, en particular el privado (y los intereses privados). Todo eso, como lo ven, es absolutamente viejo en términos de ciencias sociales, pero lo que importa

es que la gente articule significados compartidos y recursos públicos.

Ayer tuve una reunión con empresarios, donde se decía que hacia el futuro cada vez más los recursos serán los simbólicos, como la moneda que ustedes tienen en sus manos. Son los recursos más raros porque tienen la facilidad de reproducirse y de circular asombrosamente alta. No podemos desprendernos de ellos, tienen numerosísimos riesgos.

- ¿En su pensamiento educativo y también en su enfoque del gobierno, cómo articula la búsqueda del orden, que se asocia con el sentido antiguo de buen gobierno y los derechos de diferencia, o dicho de otra forma: Ud. se considera un Alcalde de la ilustración a finales del siglo XX?

A.M.: Sí, confío en la autorregulación, creo que el día en que los bogotanos seamos capaces de hacer fila para tomar el autobús, ese día habrá una probabilidad de tener un índice de homicidios de la mitad o el tercio de lo que hoy día tenemos; creo que la autorregulación ciudadana, es un elemento fundamental. Creo que hay que trabajar en el Estado para que el Estado no sea indispensable. Entiendo perfectamente que se han presentado en décadas anteriores acercamientos muy fuertes en perspectivas a veces neoliberales. Pero digamos algo que nos diferen-

**LA SOCIEDAD NECESITA
MUCHOS LENGUAJES
QUE GENEREN VÍNCULOS
MAS ALLÁ DEL TRABAJO.
ESTA GRAMÁTICA COMÚN,
BUSCA CONSTRUIR
LO PÚBLICO.**

cia de los **neoliberales**: tenemos la confianza que mas allá del mercado **económico** hay un mercado simbólico. Creo que la **economía de los signos** está todavía por terminarse de estudiarse, **porque sabemos** de ella todavía muy poco, y aunque a este **tema estamos** llegando muchos sacrílegos si se quiere, es un tema tremendamente interesante, además que conecta «por dentro» con la economía material.

- ¿En su propuesta de educación ciudadana, cuáles son las bases que se han propuesto a nivel pedagógico?

A.M.: Un 86% de los ciudadanos entrevistados por una empresa de sondeo, afirmó hace unos meses que estaría dispuesto a ser corregidos por mimos, ese es un indicio hacia la receptibilidad de la gente a un esquema que no es autoritario ni violento, aunque al mismo tiempo la misma ciudadanía presiona con estas medidas. Si no se ha estudiado los cuentos de hadas, no se puede entender que la gente espere actores definidos, actores fuertes, que son para hoy, como la potenciación de un mandato.

Con los mimos actuando en las calles se vive un mandato no-autoritario: diga usted hacia dónde debemos ir. La gente plantea: díganos hacia dónde corremos. En la relación pedagogía-política lo que es más interesante es construir la política, pues el lenguaje tiene cierto curso que no entusiasma mucho, pero es como unos hilos constructores de la política que vale la pena volar desde adentro. Anoche le proponía a los concejales de la ciudad, que en vez de intrigar con obras para luego tratar de convertirse en personas legitimadas ante la comunidad, como gestores de ciertas obras en la mismísima comunidad, exploraran otras maneras de presentarse con las obras, o sea que el funcionario renunciara a decir: yo conseguí esta obra y dijera «todos participamos», «todos vimos la asignación de recursos», «las metas genéricas que la administración manejó y han surgido otras diez». Yo les propuse que hiciéramos una rifa de las 40 obras más grandes, si a algún concejal le toca una chiquita y si a otro le toca una grande, después de la rifa cada concejal se nombra padrino de la obra y la defiende, le hace seguimiento.

Estoy seguro que la ciudadanía lo entendería, y lo interpretaría como un síntoma de madurez, de una transición hacia otra manera de hacer política. Parte de los funcionarios se entusiasmaron. Otros están evidentemente muy renuentes, sienten que es llevar la burla hacia ellos mismos a unos extremos intolerables.

- ¿Cómo identificaría este enfoque desde la pedagogía?

Ustedes han visto que en mis textos sobre la pedagogía hay un énfasis muy fuerte en ética comunicativa, en discusión racional, en el soporte escrito de la discusión racional. Evidentemente desde que me metí más al mundo de la gestión, tengo una conciencia enorme que la comunicación no sólo tiene soporte en lo escrito. De algún modo, al revés ando explorando todo un movimiento que viene desde la Facultad de Artes, donde yo defendí que además de la práctica había otros requisitos muy exigentes en la formación de profesores de Arte, en términos de producción textual. Y lo que me respondían ellos era que muchas veces un gesto es mejor que un texto argumentado. Conservé todos esos años de discusión fuerte una confianza enorme en procesos pedagógicos relativamente abiertos, con una finalidad sólo esbozada y que se va precisando en el curso de todo el proceso. Y aunque pase ahora nueve meses concentrado en el puro mejoramiento de la

**EN LA RELACIÓN
PEDAGOGÍA-POLÍTICA LO
QUE ES MÁS INTERESANTE
ES CONSTRUIR LA
POLÍTICA, PUES
EL LENGUAJE TIENE
CIERTO CURSO QUE NO
ENTUSIASMA MUCHO,
PERO ES COMO UNOS
HILOS CONSTRUCTORES
DE LA POLÍTICA
QUE VALE LA PENA
VOLAR DESDE ADENTRO.**

«racionalidad instrumental», con la finalidad de generar planes de inversión mínimamente racionales, estoy conciente que sobre la base de una cuadrícula muy cartesiana en términos de planeación, es posible producir mejoramientos que desconfiguran un poquito esa visión cuadrículada que hay en torno al planeamiento, pareciéndome de todas maneras, que son indispensables. Hay una tensión entre la técnica y el arte. Unos ponen la mesa, otros la rayan, la trabajan, otros la pulen del trabajo de los que la rayan: otra manera de plantearlo es que la jugada anti-cartesiana adquiere un máximo sentido cartesiano.

- ¿Y hacia dónde piensa Ud. que nos llevaría esta propuesta?

A.M.: Creo que el resultado tiene distintas caras. Una es una reciente complicidad con personas que están a mitad de camino: el artista, el sacerdote, dónde no se sabe si se juega con la cultura o son los más agobiados herederos de una serie de tradiciones, que tienen que mantener vivas. Veo una especie de diálogo permanente, entre por lo menos dos grandes tradiciones culturales: una centrada más en lo visual, la otra más centrada en lo antiguo. Esto se deja trasladar a los contrastes entre el Antiguo Testamento y el Nuevo Testamento. Esta transición, decisiva para la Historia de la Academia, significó la reautorización, bajo distintas precauciones, de la reflectación visual en el Antiguo Testamento.

- ¿En su gestión, aparte de discutir con sus planificadores y gestores, cómo lo hace para relacionarse con los niños y los jóvenes?

A.M.: Hay un principio muy elemental de sinceridad que puede variar un poquito en términos de la disponibilidad anímica de tomarse absolutamente en serio cada relación de comunicación. Yo creo que la comunicación es muy parecida al contacto entre los cuerpos y la sinceridad de la caricia, de la no distracción en la caricia, hay secuencias bien formadas, por utilizar una expresión que viene de la matemática. El intercambio de frases, el intercambio de caricias, entonces es como una especie de responsabilidad interior por la riqueza de la conversación.

Hay cosas interesantísimas que se manifiestan en conversaciones como ésta, por ejemplo, ¿hasta dónde es mi deber simplemente resumir cosas que son evidentes? En la conversación se entreverá algo que para uno mismo tiene una cierta novedad, volver a decir las cosas, puede parecer, a secas, seguramente distintas, y cada resumen como éste es, en cierto sentido, único.

- ¿Si lo colocaran en la encrucijada de formar un equipo de asesores de tres personas: un estético, un economista y un policía, qué tarea la asignaría a cada uno de ellos?

A.M.: Muy fácilmente contestable, no siendo yo economista, es un elemento todavía muy importante en la vida social. Mandaría al policía descansar como línea base, sol y vacaciones y cierta disponibilidad para casos extremos, cuando los adultos fracasen. Con el esteta tendría muchos líos, porque seguramente diría aquí el esteta soy yo. Lo que más he admirado han sido los estetas: les diría que llevaran la carrera de generación y sentido, como actualización de elementos sumamente fundamentales, sencillos, que todo el mundo entienda. Llevaría esas carreras a tal punto que todo el mundo tuviera que tomar marianina, una droga de Colombia que se expende cuando uno viaja en bus, por la montaña y hay muchas curvas, para no marearse. El economista tendría una tarea de gestión, de perpetuar un grado alto de estabilidad macroeconómica; para de algún modo sentirme en contraste, yo metería al economista para que aülle pidiendo más recursos y demostrando que en el plano mismo de la economía, la inversión puede ser benéfica, sobre todo para los actores económicos débiles y para todo el mundo, y además ayudando a una cierta organización en términos de intervenciones muy puntuales, en el sentido de aprovechar tendencias. Pero fundamentalmente estaría introduciendo

la otra economía, ésta de la significación, la multiplicación de los sentidos, o sea que cuando trabaje sobre cuadros productivos y de efectividad, no tema hablar de procesos donde en cada cosa que se hiciera, por más sencilla que fuera, tocara una pandereta, o pudiera ser leída como la acción racional económica del sentido común, o como registro de algo erótico, de algo místico.

- ¿En el campo de la educación popular, muchos han llegado ahora a la gestión. Están en las juntas administradoras locales, algunos están como ministros, otros han llegado al parlamento. Desde su experiencia qué le diría a estos educadores-políticos?

A.M.: Básicamente yo les diría que mientras uno está en el plano de educar, el vector que lo puede orientar a uno es comunicarse honradamente, y de algún modo basta con que usted asuma intensamente ser vector en contra, especialmente al principio. Yo recuerdo la primera vez que hice auto-evaluación como docente, mi jefe me recomendó que cambiara el texto, por otro menos crítico, y ahora me arrepiento de haberle hecho caso, ahora estaría orgulloso de esa auto-evaluación. Si el educador se comunica honradamente,

puede producir cambios en el otro, o en uno mismo. ¡Agarrarse de ahí, y luego atenerse a las consecuencias! Es muy frecuente digámoslo así que la política saquee nuestras esferas de personas orientadas hacia la comunicación honrada, o hacia cierto desinterés o cierta acción generosa y usualmente colocada ante los dilemas clásicos más importantes de la ética de la convicción o la ética de la responsabilidad.

Uno de los dilemas claves para el educador que se mete en este camino, es o no pensar en el futuro, o confiar estúpidamente en que ser consistente es el único salvavidas y la única garantía que uno tiene de un futuro, pero que no se puede predecir exactamente. Pero es un futuro interesante, es un futuro que corresponde al hecho de que la sociedad necesita cosas distintas sin que uno necesariamente se proclame distinto. Hay de algunos peligros complejos: el peligro de que a uno se le suba a la cabeza, el grado de diferencia que puede tener con otro. No puedo terminar y hacer tachar el pasado diciendo cosas muy parecidas a las que decían aquellos que uno miraba de lejos. En mi caso yo crecí con tres adultos, todos con formación académica muy intensa, y todos articulándose en el mundo desde ese espacio académico, casi como elemento básico de su identidad. Entonces, en cierto sentido, aunque quisiera contaminarme, no me imagino

**YO CREO QUE
LA COMUNICACIÓN ES
MUY PARECIDA
AL CONTACTO
ENTRE LOS CUERPOS
Y LA SINCERIDAD
DE LA CARICIA,
DE LA NO DISTRACCIÓN.
EN LA CARICIA,
HAY SECUENCIAS
BIEN FORMADAS**

contaminado, porque la idea misma de contaminación es local. Todas las contra-posiciones son puramente locales: pero finalmente ninguna de esas contraposiciones puede eliminar la co-pertenencia al género humano. Quisiera subrayar que comprender el organismo social es como entender lo siguiente: si estos son los dedos del pulgar y el índice de un mismo cuerpo social, cuando hay una tensión, cuando la oposición pelea conmigo, que es tan parte de la sociedad de Bogotá como yo, entonces nuestra capacidad de aprender se entiende en el sentido de agarrar algo. Creo mucho en que el conflicto se puede hacer fértil, creo incluso en el desplazamiento de ejes de conflicto por otros conflictos, sean políticos o no. Creo que es una mutación de la intervención política muy grande, de algún modo sostener que algunos de nosotros sacados de nuestro contexto, podemos ayudar a catalizar esa mutación.

Hay una nueva paradoja en la política: hay que estar dispuesto permanentemente al suicidio político. Yo conocí a Alcaldes que leían las encuestas y nada más. Yo las miro como miraba las calificaciones en la escuela, eso quiere decir que les doy bastante importancia, pero me da bastante vergüenza dedicar mucho tiempo de mi mente a esto. De todos modos, en la escuela aunque me gustaba sacar buenas notas, estaba siempre convencido de que había mucho más allá de lo que se reflejaba en mis notas. Había otras complicidades con mis maestros, otros elementos más sustantivos en los cuales pararse. Incluso dos años de mi vida me alejé de toda actividad académica.

- ¿Y ahora le pasa lo mismo con la gestión?

A.M.: No, si la gestión es en sí misma asumida de otra manera. Es como si uno frente a un tablero electrónico tratara de decir «si yo pusiera un cable de aquí a allá, y estos dos polos, que parecían distintos, los acerco...etc.» Este ejercicio puede ser hasta delicioso.

LA EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS, SU TRANSVERSALIDAD E INCORPORACIÓN EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS



Jorge Osorio **

I. INTRODUCCION O PRIMERA APROXIMACION A LA AGENDA.

«Sobre las relaciones de la escuela con la cultura y la ética es casi tan escandaloso escribir como callar».

(Jacques Lesourne, «Educación y Sociedad. Los Desafíos del Año 2000»).

"Under the table and dreaming".

(Dave Matthews Band).

1.- Propósito de la exposición.

El propósito de esta exposición es presentar una propuesta temática para la elaboración de una Agenda de la Educación para los Derechos humanos (EDH) relacionando sus contenidos con sus posibilidades de desarrollo en la escuela, a través de la construcción de proyectos educativos desde los centros o establecimientos educacionales. Pretendemos presentar, a través de una visión sintética, un análisis de las contradicciones o tensiones que encuentra la EDH en el proceso de su incorporación en el currículum escolar. Vamos a poner especial atención a las tensiones que se ocasionan en los procesos de integración transversal de la EDH en los proyectos educativos de centro, tal como la sistematización de las experiencias las ha identificado. Estos propósitos nos llevarán irremediabilmente a considerar la EDH vis a vis las políticas educativas en curso en la región y los contextos políticos post-autoritarios.

2.- Sentido de la elaboración de una agenda.

La elaboración de una agenda pública de la EDH es una preocupación cada vez más universal, en la medida que sus contenidos son debatidos prácticamente en todo el Occidente. Es un debate de carácter teórico y también tiene implicancias prácticas tanto a nivel de las políticas generales de educación como de sus enfoques pedagógicos y curriculares. Se trata de generar argumentos y metodologías, capaces de darle a los derechos humanos una visibilidad plena en el currículum y un reconocimiento argumentado, por parte de los actores del proceso educativo. Este reconocimiento debería conducir a la aceptación de la EDH como una educación deseada, conveniente, buena y necesaria para la escuela.

* (Conferencia pronunciada durante el Seminario Nacional sobre la Educación para los Derechos Humanos en Chile, organizado por el Foro de Entidades de Educación en Derechos Humanos, Santiago, octubre, 1995.)

** Secretario General del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Miembro del Directorio de la Fundación IDEAS.

3.- Tensiones y disensos en la elaboración de la agenda para la EDH.

En este proceso de elaboración de la agenda de la EDH, se han manifestado diversas perspectivas y opiniones, a nivel de la política de los gobiernos y de las propuestas de los movimientos de derechos humanos y de las organizaciones no-gubernamentales de educación.² No existen consensos plenos, y, en varios países de nuestra región, este debate está generando tensiones, que han conducido a los responsables de las políticas educativas a silenciar las deliberaciones, o bien a reducir la presencia de las temáticas de los derechos humanos en las iniciativas formales que impulsan los gobiernos. Esta situación ha ocurrido principalmente en los países que viven transiciones de regímenes autoritarios a regímenes democráticos, donde la incorporación de los derechos humanos en el currículum escolar ha producido confrontaciones entre los gobiernos y los partidarios del anterior régimen autoritario, que ven en esta iniciativa educativa una especie de institucionalización de la crítica al régimen pasado a nivel del currículum escolar. Por lo general, los sectores de la derecha en nuestros países desconfían de la EDH realizada en la escuela, pues la consideran potencialmente un factor de politización de la educación.

4.- Las ONGs y la agenda.

Por estas razones, entre otras, la agenda de la EDH ha venido siendo trabajada más activamente por las organizaciones no-gubernamentales. Esto ha traído consigo un avance en el ámbito de la sistematización crítica de muchas experiencias locales, en la elaboración de guías de aprendizajes, de textos de estudio y de materiales didácticos en general.³

Sin embargo, la débil sintonía que han tenido las propuestas de la EDH en los ámbitos gubernamentales no han enmudecido a los principales promotores de la EDH de la región, y por diversas vías (sea en el campo escolar o en la educación popular de niños, jóvenes y adultos), se han ido gestando nuevas experiencias y una reflexión más sistemática, orientadas a refundamentar el valor de la EDH en contextos de transición democrática.

La participación en diversos proyectos de EDH, realizados en contextos culturales diferentes, nos ha permitido desarrollar enfoques comparativos de análisis. Sin embargo, tanto o más importante que lo anterior, ha sido el contacto que hemos tomado con algunos protagonistas de los actuales enfoques pedagógicos, llamados técnicamente crítico-hermeneúticos, que consideran la educación como una acción ético-cultural transformadora y a los educadores verdaderos prácticos reflexivos,⁴ que deben, para realizar adecuadamente sus tareas profesionales, desarrollar capacidades de sistematización y de investigación crítica, sobre sus propias prácticas y sobre las condiciones

negativas del entorno en el cual éstas se organizan (violencias, discriminaciones, pobreza, etc). Trabajar la EDH, en el marco de este enfoque, nos ha llevado a ratificar a ésta como una estrategia de acción educativa que adquiere su pleno sentido en cuanto se desarrolla como una pedagogía valoral, y, de esa manera, contribuye a la construcción de una neo-modernidad educativa.

5.- La agenda de la EDH y el debate actual sobre políticas educativas.

El debate acerca de la agenda de la EDH, en contextos de una difícil transición democrática y de una ambigua modernización económica, nos exige replantearnos el sentido que están teniendo actualmente, en nuestra región, las discusiones acerca de las políticas educativas. Tenemos la impresión que paulatinamente se va atenuando el enfoque, llamado por algunos, productivista, que hace descansar toda la reforma educativa en su intención de crear capacidades de competitividad en el marco de la transnacionalización económica y de la necesaria reconversión productiva que ella exige a los países de la región.

Desde hace unos meses, en los foros internacionales, se está reponiendo la idea de que la cuestión central de la política educativa no es sólo de carácter instrumental (adecuación de la educación a los requerimientos de nuestro capitalismo tardío) sino un asunto relacionado principalmente con el sentido, la orientación y la calidad ética de la educación.

Paulatinamente se está produciendo una mayor cercanía entre los enfoques que ponen el acento en la necesidad de modernizar la educación en un sentido instrumental (moderándose y haciéndose menos totalistas) y las visiones que plantean la necesidad de reconceptualizar pedagógicamente la llamada redistribución social de las responsabilidades en la educación actual. Más allá o más acá de la identificación de la crisis de la educación como una crisis de gestión del sistema educacional, la crisis se nos está comenzando a plantear, a

1) Ver, BASOMBRIO, Carlos, «Educación y Ciudadanía: La Educación para los Derechos Humanos en América Latina», CEAAL, Santiago. 1991; MAGENDZO, Abraham y otros, «Educación Formal y Derechos Humanos en América Latina: Una Visión de Conjunto», Presidencia de la República, Bogotá. 1993.

(2) Entre estas organizaciones debemos destacar al Instituto Peruano de Educación para los Derechos Humanos y la Paz, al PIIIE (en Chile), al Servicio Paz y Justicia (Uruguay), a la Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

(3) En nuestro artículo «El Educador como práctico-reflexivo y la Investigación Educativa en América Latina», en *La Piragua* Nº9, CEAAL, Santiago. 1994, hemos señalado varias de estas influencias: Henri Giroux, Stephen Kemis, Wilfred Carr, Michael Appel, Donald Schön, Humberto Maturana, Peter Maclaren. Junto a ellos es preciso destacar la importancia que, en estos enfoques de EDH, ha tenido la revaloración del pensamiento de John Dewey, Hanna Arendt, Ernst Bloch y de nuestro propio Paulo Freire.

(4) Ver, MEJIA, Marco Raúl, *Educación y Escuela en el Fin de Siglo*, CINEP, Bogotá, pp. 159 y ss. 1995.

todos, como un verdadero y legítimo interrogatorio acerca del sentido de la educación y de la necesidad de establecer esferas públicas (estatales y no gubernamentales) que dinamicen las tareas sociales y éticas que tiene la educación.

6.- Responsabilidad social y sustentabilidad ética en la educación.

La realización de la EDH supone un enfoque interpretativo de la complejidad pública de la educación; no sólo por la interrelación que tienen los distintos niveles del sistema educativo escolar, sino, porque, ésta se refiere, en un sentido amplio, a un conjunto de ámbitos y de prácticas que están fuera de la escuela.

En el pasado reciente, algunos textos han empleado el concepto de sociedad educativa para acentuar la idea de una responsabilidad activa de las comunidades y de la sociedad civil en la satisfacción de las necesidades de aprendizajes de los individuos y de los colectivos, creándose, de esta manera, las condiciones para una verdadera sustentabilidad educativa del desarrollo humano.

Desde la perspectiva de una EDH podríamos hablar de un concepto de sustentabilidad ética de la educación, para indicar las capacidades y competencias necesarias que deben adquirir hombres y mujeres, a través de procesos de formación continua, en la escuela y fuera de ella, para practicar de manera eficiente los deberes y derechos propios de una ciudadanía democrática.

Estos conceptos de sociedad educativa y sustentabilidad relacionan los deseables sentidos de mutualidad y reciprocidad que deben estar presentes en los procesos educativos. Sin embargo, la noción de sociedad educativa no debe asumirse como un concepto idealista, que en ella confluyen dinámicas de confrontación y de disputas culturales, pues se expresan particularmente en la organización y selección de los saberes y contenidos que se promoverán en el currículum escolar. En este sentido, la EDH exige desarrollar una práctica educativa dirigida a crear las capacidades necesarias para habilitar, a las personas y a los actores sociales, en el ejercicio de sus legítimas oportunidades y derechos. Así como para fortalecer los recursos simbólicos y educacionales que les permitan actuar en la sociedad con capacidad de influencia, transformarla o reorientarla, haciendo valer democráticamente nuevas ideas y proyectos. La EDH tiene como horizonte de sentido un orden social que es consecuencia de una construcción dinámica de acuerdos y de negociación argumentada de los disensos; que admite transformaciones, intervenciones innovadoras, el pleno desarrollo de sujetos autónomos y la resolución pacífica de las controversias y de los conflictos que se ocasionan en esta dinámica social.

7.- Interrogantes acerca del curso de las políticas educativas predominantes.

En la construcción de la agenda de la EDH es decisivo entender que la discusión acerca de las políticas educativas es primariamente ética y luego disciplinar. Tal como lo hemos señalado, el desafío crucial es sentar las bases de proyectos educativos integradores de las diversas dimensiones del desarrollo humano, que hagan éticamente sustentables la ciudadanía democrática. Para la EDH esto significa reconocer la importancia de promover una agenda pedagógica cuyas coordenadas sean las posibilidades de la comunicabilidad humana, de la construcción de lo común y de sus sentidos, a través de una reflexión pedagógica argumentativa y creadora de nuevos horizontes de sentido e intencionalidad ética.

Al respecto, existen algunos interrogantes fundamentales que debemos plantearnos: ¿cuál es la densidad ética y cultural de los cambios que están en curso a nivel de las políticas educativas de la región?. ¿Qué sentido de lo común tiene la educación en la construcción de una nueva modernidad o modernidad crítica, de una economía justa e integradora, de una democracia participativa y sustentada en una ciudadanía activa, de una cultura de tolerancia y de respeto a los grupos étnicos, de una cultura no-sexista y no discriminatoria?. ¿Puede conducirnos a esta densidad ética sólo una mirada instrumental centrada en la modernización de la gestión del sistema educativo como tema absoluto de la agenda?.⁵

(5) Usamos la expresión de Gadamer, en GADAMER, Hans Georg, *Verdad y Método*, Vol.I, Sigüeme, Salamanca, p.48 y ss. 1993.

La EDH y la Modernidad Crítica

El desarrollo de la idea predominante de modernidad, extremadamente racionalista y técnico-instrumental ha traído consigo una visión tecnicista del mundo, de las relaciones sociales y de la comunicabilidad humana. Estas consecuencias han reducido las posibilidades de una educación más plena, capaz de indagar pedagógicamente los sentidos más profundos del quehacer, de la autorrealización y del sufrimiento humanos, temas claves para la EDH.

Pensamos que la modernidad y la educación están en reconstrucción y que es preciso establecer el sentido de la EDH desde una visión de modernidad crítica para dimensionar y valorar los procesos comunicativos y de interiorización que conducen a la constitución de sujetos con capacidad autónoma para pensar, actuar y emitir juicios éticos.

II. CONTEXTOS Y DEFINICIONES DE PARTIDA.

1.- La pertinencia de la EDH como educación ética y la construcción del sentido de lo común.

El desarrollo de la agenda de la EDH, debe sostenerse en la realización de una sistematización temática de los saberes pedagógicos que la EDH ha acumulado bajo las dictaduras y durante las transiciones democráticas.

Uno de los temas principales de esta experiencia acumulada, y que se debe reflejar de manera directa en la agenda de la EDH, es su definición como educación ética o valoral. La revaloración de la dimensión ético-comunicacional en los procesos educativos ha conducido a que la EDH plantee como algo central la cuestión de la construcción de lo común en la sociedad, en un contexto donde la tendencia se dirige hacia un individualismo exacerbado, a la una apatía política, a un distanciamiento de los ciudadanos con respecto de la gestión política profesional y al descrédito, en varios países de la región, de las organizaciones políticas, como consecuencia de la corrupción y de la influencia del narcopoder.

Es, precisamente, la necesidad de realizar una reflexión pedagógica acerca de las posibilidades de construir el sentido de lo común,⁶ lo que nos lleva a subrayar la importancia de la EDH: los derechos humanos se manifiestan como una oportunidad civilizatoria para establecer un acuerdo ético, con proyecciones públicas, que puede llegar a darle un sustento ético-cultural a la democracia,⁷ en la medida que todos los ciudadanos(as) reconocen el repertorio de valores contenidos en los instrumentos internacionales de los derechos humanos y se comprometen a hacerlos valer bajo cualquier condición.

2. Potencialidades y tensiones de la incorporación de la EDH en el currículum escolar.

Entender la EDH como una modalidad de educación valoral, exige plantearse los recursos simbólicos con que cuenta la EDH frente a la escuela y la sociedad, pero, también, los dilemas y tensiones, que tienden a presentarse cuando se pretenden incorporar transversalmente los derechos humanos en el currículum escolar.

Dado que esta incorporación se pretende a través de la implementación de proyectos educativos en los centros de enseñanza, tal como se viene planteando, en diversas reformas educativas en el mundo, debemos colocar nuestra mirada en la dinámica institucional, técnico-metodológica, profesional y cultural que se manifiesta en los procesos de elaboración de estos proyectos educativos. Esta estrategia de incorporación de los derechos humanos implica una serie de potencialidades, pero también dificultades y resistencias.

En la construcción de proyectos educativos aparecen, con máxima visibilidad, las inercias de la cultura escolar, los micropoderes actuantes en la escuela y la, por lo general, fatigada capacidad de los educadores(as) para innovar, investigar e intervenir de manera crítica y transformadora su propia práctica y la vida de la escuela en general.⁸

(6) SALVAT, Pablo, «Hacia una Nueva Racionalidad: la Tarea de Construir un Paradigma Basado en los Derechos Humanos», en Magendzo, Abraham (Editor), *¿Superando la Racionalidad Instrumental?»,* PILE, Santiago. 1991.

(7) Ver, BALL, Stephen, «La Micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar», Paidós, Barcelona. 1994; MOCKUS, Antanas y otros, «Las Fronteras de la Escuela», Sociedad Colombiana de Pedagogía, Bogotá. 1994; VASCOMONTOYA, Eloisa, «Maestro, Alumnos y Saberes. Investigación y Docencia en el Aula», Magisterio, Bogotá. 1994; FLOREZ, Rafael, «Hacia una Pedagogía del Conocimiento», McGraw-Gill, Bogotá. 1994.

(8) GARRETÓN, Manuel Antonio, «Hacia una Nueva Era Política. Estudios Sobre las Democratizaciones», FCE, Santiago, pp. 159 y ss. 1995; OSORIO, Jorge, «Notas Sobre la Política de los Derechos Humanos en Chile», En: Osorio, Jorge y Gallón Gustavo (Editores), *Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo en América Latina*, Bogotá. 1993.

3.- Resistencias del contexto político a la incorporación de la EDH en la escuela.

Otro aspecto clave que se debe tener en cuenta para analizar las posibilidades de una educación ética o valoral incorporada a través de los proyectos educativos de centro, es la consideración del marco contextual donde se pretende que se desarrolle esta estrategia. La elaboración de proyectos de EDH en los centros de enseñanza exige un ambiente global facilitador y una iniciativa central que los anime y favorezca, así como un clima cultural y político que los valore.

En varios estudios sobre las transiciones de los regímenes autoritarios a los regímenes democráticos, se sostiene que la llamada «cuestión» de los derechos humanos se ha referido más a los asuntos «pendientes» que provienen del pasado autoritario (justicia, reparación, verdad), que a la creación de bases culturales e institucionales para una nueva política de derechos humanos. Sobre este segundo aspecto no se ha producido un debate público acerca de cuáles deberían ser las iniciativas estatales. Lo más relevante ha sido la incorporación de los instrumentos internacionales de los derechos humanos en los ordenamientos constitucionales y una aproximación tímida o discontinua, según el país, a la consideración de la importancia de la EDH en el sistema escolar.⁹

Cada vez que la tendencia ha comenzado a orientarse en este segundo sentido, a través de iniciativas públicas o no-gubernamentales, la emergencia de acontecimientos simbólicos o judiciales (juicios a militares, violencias, debates sobre cuestiones ético-culturales polémicas para la derecha) ha colocado a estas iniciativas en paréntesis. Esta situación debe alertarnos acerca del peso que tienen las repercusiones simbólicas y políticas del pasado autoritario en las orientaciones de la EDH a nivel escolar y en la selección de los contenidos de derechos humanos que se debe enseñar en la escuela. La EDH, y otras acciones culturales, que por su carácter y contenido, resguardan la memoria histórica de las violaciones de los derechos humanos, ocurridas durante el régimen militar, son percibidas por los actores políticos como un factor conflictivo y que «despierta» desencuentros profundos entre los ciudadanos.

4.-La experiencia europea de post-guerra (educación y memoria).

En el contexto europeo de la post guerra, la EDH ha tenido una orientación muy marcada hacia temáticas tales como la recuperación de la memoria histórica de los genocidios nazis y la reparación de los daños ocasionados por el régimen de Hitler, a través de acciones simbólicas y de recordatorios cívicos.¹⁰ Sin embargo, la experiencia europea muestra una orientación hacia una educación propositiva, que se ha dirigido, tanto hacia la promoción de la participación ciudadana en las institucio-

nes democráticas, como a la creación de una opinión pública respetuosa de los derechos humanos. Como bases de una vida democrática sana y auténtica. Estas orientaciones han tenido una sistemática repercusión en el sistema de la ONU que, a través de la UNESCO, ha generado una amplísima literatura sobre EDH y promovido la responsabilidad de los estados en la incorporación de la enseñanza de los derechos humanos en el sistema escolar.¹¹ El filósofo alemán contemporáneo Theodor Adorno llegó a sostener que «la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación», y que «hasta tal punto procede a cualquier otra que no creo deber ni poder fundamentarla... (pues) cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con éste: que Auschwitz no se repita».¹²

5.- Tres sentidos fundacionales de la EDH.

Recapitulando lo que hemos sostenido, debemos plantear que una EDH tiene tres significados fundacionales:

En primer lugar, la EDH es una acción cultural necesaria para conservar en nuestros países la capacidad ética de conocer y comprender sus historias recientes. Debe ser un proyecto educativo orientado a la creación de condiciones culturales y simbólicas que nos acerquen al ideal de que «nunca más» se produzcan violaciones sistemáticas de los derechos humanos como las que vivimos en el pasado. En este plano, la EDH debe entenderse como una pedagogía de la memoria, no sólo como una fuente de recordatorios, sino como una pedagogía propositiva en el orden de los valores, dirigida a construir, desde el aula misma, personalidades que asuman los valores y las actitudes necesarios para hacer de los derechos humanos un horizonte ético intransable.

9) YERUSHALMI, y otros, «Usos del Olvido», Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires. 1989; ADORNO, Theodor, «La Educación después de Auschwitz», en *CONSIGNAS*, Amorrotu, Buenos Aires. 1993; HELLER, Agnes y FEHÉR, Ferenc, «Memoria y Responsabilidad», en *El Péndulo de la Modernidad*, Península, Barcelona. 1993; ABEL, Olivier (Editor), «El Perdón. Quebrar la Deuda y el Olvido», Cátedra, Madrid. 1992; LAFER, Celso, *La Reconstrucción de los Derechos Humanos. Un Diálogo con el Pensamiento de Hannah Arendt* (capítulo VII), FCE, México. 1994.

(10) Ver UNESCO, «Esbozo de una Estrategia de Orientación y Marco de Acción para una Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia», Documento UNESCO-OREALC, Santiago, abril, 1994.

(11) ADORNO, T., nota 9, p.80.

(12) Ver, CANIVEZ, Patricio, «¿Educar o Ciudadano?», Papyrus, Campinas. 1991.

En segundo lugar, la EDH debe desarrollarse en la perspectiva de asumir los nuevos requerimientos culturales y ciudadanos de la época post-autoritaria. Los contradictorios procesos de modernización económica y la difícil consolidación de una institucionalidad plenamente democrática son los nuevos contextos de la acción educativa para el respeto y promoción de los derechos humanos. En este sentido, la EDH debe presentarse como una búsqueda argumentada de nuevos sentidos para la política, que coloque de relieve valores como la solidaridad, la tolerancia, la participación ciudadana y otros. La EDH debe ser entendida como una temática cuya razón de ser está en contribuir a la construcción de una ética civil que vertebralice y otorgue sentido a la reconstrucción de la política democrática.

Por último, la EDH debe plantearse como una orientación pedagógica comprensiva y crítica, capaz de desarrollar en los diversos ámbitos sociales del aprendizaje, en particular en la escuela, capacidades de juicio crítico, de deliberación creativa, de resolución pacífica de los conflictos, de tolerancia, de no discriminación, de participación ciudadana. Esta acción educativa debe realizarse para dar sustentabilidad ética a los procesos de construcción democrática, a la vez que debe desarrollar competencias ciudadanas en los jóvenes y en los adultos, que les permitan un pleno ejercicio de sus derechos individuales y colectivos de ciudadanía.¹³

III. ASPECTOS PEDAGÓGICOS POLEMICOS DE LA AGENDA DE LA EDH.

1.- Educación ética, pedagogía de la autonomía y ciudadanía moral.

Hemos sostenido que la EDH es una educación ética o valoral; es decir, una educación orientada a conseguir la ciudadanía moral.

¿Qué es la ciudadanía moral?

Siendo la superación de toda forma de vasallaje y dependencia el test de la modernidad crítica, la ciudadanía moral es el basamento de esta modernidad crítica, en cuanto significa la capacidad de las personas de asumir su propia autonomía.¹⁴ De este modo se puede afirmar que la ciudadanía moral es la condición de sustentabilidad de una sociedad que aspira a basarse en opciones éticas.¹⁵

Según estos criterios, educar para los derechos humanos es una acción realizada por individuos y colectivos con sentido de responsabilidad pública. La EDH es, en esta línea, una inversión en corresponsabilidad social que debe realizar el sistema escolar, en la medida que pretende desarrollar, en los niños y jóvenes, saberes que les permitan establecer, de manera autónoma, relaciones

dialécticas entre los valores generales que se aprenden en la escuela y sus consecuencias prácticas.¹⁶

Una orientación de mucha potencialidad para la EDH es articular su horizonte de intenciones con la idea pedagógica de autonomía. El desarrollo de la agenda de la EDH debe plantearse qué implicaciones tiene esta perspectiva. Por lo pronto, digamos que, en el ámbito político, «autonomía» significa la capacidad de los sujetos para ser reconocidos como personas, sujetos de derechos humanos y capaces de asumir perspectivas universales que trasciendan su particularidad y situación concreta de vida. En el ámbito moral, «autonomía» significa la capacidad de los sujetos de asumir esta universalidad, usando sus competencias comunicativas para justificar normas de acción, a través de actividades deliberativas que manifiesten juicios críticos. En el ámbito pedagógico, «autonomía» significa desarrollar capacidades de autorrealización y la potenciación de actitudes dialógicas y deliberativas; en un doble sentido: en el intersubjetivo, que supone una ética dialógica; y en el intrasubjetivo, en el que el sujeto se pregunta por sus propios proyectos de realización humana.¹⁷

2.- Plataforma pedagógica básica de la EDH.

Tomando en cuenta estos predicamentos la EDH es una educación ética o valoral cuya plataforma programática básica podemos describir así:

La EDH promueve el desarrollo humano y la participación de los ciudadanos(as), de modo que éstos(as) aprendan, comprendan y profundicen los valores del modo de vida de la democracia. Esto significa que la EDH se concibe como una educación de la realización personal, orientada hacia la elaboración por parte de los sujetos de criterios morales autónomos, en el sentido que hemos señalado en los párrafos anteriores. La EDH supone: potenciar la capacidad de orientarse con autonomía, racionalidad y cooperación; esto significa promover:

[13] CORTINA, Adela, «La Ética de la Sociedad Civil», Anaya, Madrid, pp.25 y ss. 1994.

[14] CORTINA, A., nota 13, pp.17 y ss.

[15] CAMPS, Victoria, «Los Valores de la Educación», Anaya, Madrid, pp.78 y ss. 1994.

[16] CORTINA, Adela, «Ética Aplicada y Democracia Radical» Tecnos, Madrid, pp.140 y ss. 1993.

[17] OSORCO, Jorge, «Enfoques Pedagógicos y Ético-Políticos de la Educación en Derechos Humanos: Construyendo la Transversalidad» en Revista Tarea Nº 35, Lima, 1995.

-la autonomía personal,

-la construcción de criterios argumentales para la resolución de los conflictos,

-la apertura a la reciprocidad y al respeto de la diversidad y de las diferencias que existen en la sociedad, desarrollando comportamientos tolerantes, no sexistas y no discriminatorios.¹⁸

3.- Debates sobre educación ética.

Estos planteamientos están generando debates muy significativos relacionados con un tema que tiene, en la reflexión pedagógica, una extensa trayectoria¹⁹: ¿es posible enseñar los valores?, ¿vale la pena enseñar la virtud?

Es muy oportuno situar estos debates tal como se dan en la actualidad, en el marco de las discusiones regionales sobre política educativa. La versión predominantemente instrumental de la modernidad, que ha sido analizada por diversos autores,²⁰ ha tendido a orientar la educación hacia unos modelos donde lo más importante es la adquisición de competencias técnicas. Variados enfoques de modernización educacional han estado fundados en esta pretensión de tecnificar los procesos y la gestión educativas, a la vez que orientar los resultados del aprendizaje hacia habilidades y competencias instrumentales. Esta fue la intención de muchas reformas desarrollistas, que restringieron la educación a una dinámica adaptativa a los requerimientos de la modernización material, sin valorar adecuadamente la especificidad del acto educativo en cuanto acto de carácter cultural, ético y pedagógico, y las consecuencias que tiene esta definición en las tareas de reorganizar la institución escolar y definir su proyección en la formación valórica. Los enfoques desarrollistas han estado acompañados por «éticas del trabajo», «éticas de competitividad», «éticas de la eficiencia y del planeamiento», «éticas populistas o nacionalistas», cuyas retóricas han sido estudiadas en detalle por varios analistas de las políticas educativas de nuestra región.²¹ El análisis de la relación existente entre ética y reforma educativa es una materia pendiente entre nosotros.

La enseñanza valoral y de las virtudes públicas ha quedado postergada por las reformas educativas realizadas bajo el enfoque restringido de las modernizaciones técnicas. En este enfoque tecnicista-instrumental, más importante, que la solidaridad o el respeto de los derechos humanos, es la habilidad de saberse situar bien social y laboralmente y la trama escolar consiste en crear las aptitudes para que el niño o el joven vaya tejiendo la red de relaciones y habilidades que le permitirán conseguir tal propósito social.²² Se trata de formar para el trabajo, pero sin cuestionar el sistema de relaciones sociales que se dan en la producción y en las empresas. El plano

curricular, se tiende a configurar como una yuxtaposición de disciplinas autosuficientes, que reducen los conocimientos científicos a fragmentos desarticulados y compartimentados, cerrados en sí mismo e incommunicados con las demás áreas del saber. La enseñanza se reduce a un didactismo de contenidos y predomina el «magistrocentrismo». A lo más, se plantea la búsqueda de una educación activa donde el educador es un agente decisivo de la planificación del «deshielo» (usando la expresión de Lewin). La enseñanza-aprendizaje se organiza en forma de una programación detallada y sistemática, orientada por objetivos precisos y cuantificables, con metas escalonadas y patrones de desempeño verificables. El método se reduce a procedimientos tácticos en el aula y predominan la llamadas evaluaciones objetivas.

4.-Racionalidad instrumental cara a cara la educación ética.

De verdad no será posible desarrollar la EDH, en perspectiva de una modernidad crítica, en un marco donde lo más preponderante es sólo constituir individuos técnica y socialmente diestros, formados para actuar orientados únicamente por una racionalidad instrumental miope.²³ Si este tipo de educación se hace dominante, los ideales de autorrealización, autonomía y reciprocidad, que hemos identificados como constituyentes de una EDH, irán quedando en el vacío, restándose posibilidades para reconstruir la educación y la razón en un sentido neomoderno o crítico; donde la educación rescate el sentido pleno de la formación,²⁴ es decir, formación del carácter, de la

(18) Ver, BARBA, Bonifacio, «Educación para los Derechos Humanos o los Derechos Humanos como Educación Valoral», Universidad de Aguascalientes, Aguascalientes. 1994; MEJÍA, Marco Raúl y RESTREPO, Gabriel, «Formación para la Democracia en Colombia», Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Bogotá. 1995; HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo, «Ética Comunicativa y Educación para la Democracia», en *Revista Iberoamericana de Educación* N°7, OEI, Madrid. 1995.

(19) Ver, TOURAINE, Alain, «Crítica de la Modernidad», FCE, Buenos Aires. 1994.

(20) Ver, RATINOFF, Luis, «La Crisis de la Educación. El Papel de las Retóricas y el Papel de las Reformas», en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* N°s 3 y 4, México. 1995.

(21) CORTINA, Adela, nota 16, p.212.

(22) CORTINA, Adela, nota 16, p. 213.

(23) Gadamer identifica este sentido pleno de formación (bildung) como un elemento constitutivo del humanismo moderno junto al juicio crítico, el gusto y el *sensus communis*. Ver, GADAMER, Hans Georg, «Verdad y Método», vol.1. *Sígueme*, Salamanca, pp. 38 y ss. 1993.

(24) CORTINA, Adela, nota 16, p. 218.

autoestima y de la búsqueda de la realización humana en un sentido universal.

Asumir este sentido pleno de la formación humana significa que la educación adopte, como estrategia, la construcción de las capacidades para que los sujetos del proceso educativo, constituyan su identidad desarrollando un sentimiento de pertenencia y responsabilidad comunitaria. Este concepto de la formación humana se fundamenta en la idea de que los individuos se socializan y aprenden en el ámbito de una comunidad, que los nutre culturalmente. La EDH no es viable sin esta referencia a una comunidad y a su memoria; referencia compleja si reconocemos que la memoria de la comunidad, en nuestros países, es tanto fuente de identidad y reconocimiento común, como de recordatorios contradictorios, que hacen referencia a daños aún no reconocidos, ni sancionados, ni olvidados, ni perdonados.

Cuando planteamos una posición crítica a los enfoques técnico-instrumentales que han orientado las transformaciones educativas en la región no estamos negando el valor de los saberes técnicos. Reconocemos que el saber técnico es un patrimonio de la humanidad y que deben ser enseñados cada vez con más rigurosidad y con el apoyo de didácticas atractivas y eficientes. ¿Cómo dejar de transmitirlo si él constituye un factor de superación humana y de desarrollo material?. Sin embargo, ¿qué impide que, junto a la transmisión de los contenidos acumulados por la ciencia y la técnica, la escuela haga lo mismo con la historia del sufrimiento humano y de las violaciones a los derechos de las personas, educando en la necesidad de respetar criterios éticos universales, exigibles socialmente en razón de valores compartidos?²⁵

5.- EDH y memoria histórica: las tensiones del olvido, del perdón, de la justicia y de la verdad en la educación.

Es preciso que en la agenda de la EDH se asuma la temática de la memoria histórica, en cuanto tema cultural y ético relevante en nuestra sociedad. Aceptarlo es un reto para la EDH, pues la pone en contacto con los temas propios de una ética de la pérdida, del perdón y de la verdad. ¿Cómo debemos trabajar estos temas desde la EDH para que no nos dejemos llevar casi fatalmente por el vértigo que se provoca en una relación sorda entre la ira de un sujeto violado y el orgullo de los que se creen vencedores? Esta es un interrogante de primer orden para la educación en tiempos de transición democrática post-autoritaria, sin embargo, no estamos en condiciones de saber cuál es la capacidad de procesar estos dilemas éticos desde la escuela. Sin dudas, este es un test de la propia competencia de la escuela y de los educadores para trabajar, desde la transversalidad temática de la

educación ética o valoral, los dilemas que plantea la memoria de las violaciones de los derechos humanos y la construcción de estrategias pedagógicas para enfrentar la discusión de situaciones humanas límites, como son la tortura, el asesinato político y la desaparición forzada. ¿Será mucho pedir? ¿Deberemos conformarnos con una EDH más liviana y más distante de estos temas duros de la ética de los derechos humanos? ¿Será preciso tomar más distancia del tiempo autoritario para aspirar a un consenso mayor sobre la necesidad de desarrollar una enseñanza acerca de la violación sistemática de los derechos humanos ocurrida en nuestros países durante los regímenes autoritarios?

El dilema pedagógico-cultural que planteamos no es una cuestión sencilla, pues sabemos que las éticas que se proponen asumir, como fuente de sus afirmaciones, el tema de la recuperación de la memoria del período autoritario, tienden a ser ambiguas. En algunos casos, se desarrolla una lógica estadocéntrica, que define como una prioridad, el resguardo del orden político recuperado, promoviendo la reparación oficial, el perdón y la justicia sólo en la medida de lo posible. En otros casos, la lógica se sustenta en la necesidad de curar el dolor de la pérdida y de la violencia, a través de la sanción judicial absoluta de los victimarios.

En la primera situación ha prevalecido un recurso público a la reconciliación entre víctimas y victimarios, en base al conocimiento de la verdad, supeditándose la sanción y la justicia a razones de estado y a las trabas judiciales generadas por el orden preexistente y que el régimen pos-autoritario ha aceptado no remover (no tensar las relaciones del gobierno civil con los militares, existencia de leyes de amnistía dictadas durante el régimen militar, por ejemplo). En la segunda situación, lo que prevalece es una postura que alienta, sin importar los plazos, una constante acción jurídica, ética e internacional, orientada a reaccionar críticamente frente a todos los acuerdos políticos que pudieran conducir a leyes de amnistía o de punto final. Así como en la primera lógica los test principales son el resguardo del orden político, la gobernabilidad institucional, la reconciliación con las fuerzas armadas y la consolidación de los acuerdos generales que han permitido la transición democrática, en la segunda lógica, el test

(25) Se podría indagar en las posibilidades que otorgan los planteamientos de Alistair Macintyre que presenta como «Ética de la Pérdida» la forma cómo se nos ha deshecho el quehacer moral. Ver: MACINTYRE, A., «Tras la Virtud», *Crítica*, Barcelona: 1987. Un análisis de este pensamiento en THIEBAUT, Carlos, «Cabe Aristóteles», Visor, Madrid. 1988.

principal es **impedir la impunidad** de los violadores de los derechos humanos.

El desencuentro de ambas lógicas explica la precariedad de una acción **educativa** orientada al resguardo crítico de la memoria reciente y la persistencia de una distancia ética que impide que **tengan éxito** los llamados generales a la reconciliación. Estos **intentos** fallidos de buscar un consenso acerca de las **forma más** adecuadas para resguardar la memoria de las **violaciones** de los derechos humanos conlleva el riesgo de mirar la **historia** más como un fracaso que como una fuente de **aprendizajes** históricos. Por esta razón, la EDH no debería **restarse** al desafío de refundar una pedagogía de la memoria, que sea un impulso para recuperar, en la cultura de nuestros países, la actual interioridad fragmentada, a través de **estrategias** de reconstrucción de las historias individuales afectadas por la violencia y el daño, que, reconociendo la pérdida de un mundo originario, experimentan la posibilidad de recrearse y emanciparse²⁶ en las nuevas posibilidades de la historia.

6.- La enseñanza de las virtudes públicas.

En suma, frente a la interrogantes planteadas al inicio de este apartado, queremos señalar que una agenda de la EDH debe reconocer que sí es necesario enseñar las virtudes públicas. Más aún, la EDH debe recuperar activamente este viejo tema aristotélico: para Aristóteles, las virtudes son cualidades, una especie de segunda naturaleza, que no conforman únicamente una racionalidad, sino, además, una peculiar forma de ser y convivir con los demás, un sentimiento. La modernidad basada en la racionalidad instrumental hizo inviable esta teoría, al fragmentar razón y sentimiento, argumento y virtud, compartimentando las distintas dimensiones del quehacer humano (política, moral, estética).²⁷ La educación moderna se fracturó y perdió el ideal de formar en la práctica de las virtudes de manera experiencial. Consideró la construcción del bien como un imperativo externo, resultado de la lógica del deber absoluto. Se centró en los deberes definidos externamente al sujeto y se hizo conservadora, normativa en exceso, disciplinaria y autoritaria.

7.- La educación para la ciudadanía como formación ética.

La ciudadanía no se refiere sólo a un atributo formal del que son poseedores los ciudadanos(as). Más propiamente es una cualidad de la democracia. Existen ciudadanía débiles y ciudadanía participativas. El test de la calidad de toda democracia está en el vigor de su ciudadanía. La ciudadanía no sólo es una realidad política, también nos refiere a un proceso de interrelación social y comunicacional. La ciudadanía procesa acuerdos y moviliza sus energías en dirección a intereses y a hacer prevalecer influencias. Toda ciudadanía

vigorosa debería tender a construir «empowerment».

Desde la pedagogía, el concepto de ciudadanía debe enfocarse también como un proceso de formación ética y de construcción de esferas públicas ciudadanas, como cimientos de la democracia.²⁸ La agenda de la EDH debe identificar a las escuelas como esferas públicas, que requieren reconstituirse a partir de valores democráticos, lo que implica reconocer un reto educativo de gran importancia para los educadores(as).

Siguiendo esta misma perspectiva de análisis, al considerarse la escuela como una esfera pública, capaz de desarrollar sentido crítico, reciprocidad entre sus actores y democracia interna, la EDH es un contribuyente a estos objetivos, al promover un proceso educativo, a través del cual los alumnos(as) pueden llegar a experimentar autónomamente sus relaciones con los demás, dentro de un sistema complejo y contradictorio.²⁹ La escuela debe adoptar como principios organizadores el lenguaje ético, la formación valoral y el desarrollo de la capacidad autónoma de los sujetos si opta por participar responsablemente en la construcción de la ciudadanía democrática.³⁰ Este planteamiento es altamente significativo para la escuela, pues le exige desarrollar, desde ella misma, tanto un discurso de crítica como un discurso de las posibilidades de una educación ciudadana eficiente para la consolidación de la vida democrática.

8.- La EDH como formación para la deliberación, para la práctica de la reciprocidad y del respeto a la diversidad.

La EDH tiene que construir conocimientos que permitan universalizar las experiencias de los sujetos y sus relaciones particulares con la sociedad general. No estamos por una educación ética transmisora de deberes y normas externas; nuestro desafío es desarrollar una educación de

26) CAMPS, Victoria, «Virtudes Públicas», Espasa Calpe, Madrid, pp.17 y ss. 1990.

27) GIROUX, Henri, «La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía», Siglo XXI, México, p.23. 1993.

28) GIROUX, H, nota 27. p.36.

29) En el proceso educativo desarrollado en la escuela los valores se construyen afianzando la propia autonomía bajo la mira de los puntos de vista de los demás (reciprocidad). Sobre la enseñabilidad de los valores en cuanto temática constituyente del saber pedagógico ver, FLÓREZ, Rafael, «Hacia una Pedagogía del Conocimiento», nota 7, pp.95 y ss.

30) GIROUX, H, nota 27, p.137 y ss.

valores que sea capaz de posibilitar la deliberación, a partir de situaciones problemáticas y controvertidas para los alumnos(as), que serán el contexto en el cual éstos relacionarán lo valórico general y las actitudes y acciones particulares.

La EDH entendida como una práctica deliberativa deberá desarrollarse con un sentido pedagógico integral, que prevenga que la enseñanza se reduzca a un asunto de buenos procedimientos, desatendiendo el análisis de los contextos culturales y sociales originarios de los alumnos(as) y donde la EDH debe intervenir. Tener en cuenta estos aspectos llevará a que la acción educativa se manifieste como:

- una formación para la reciprocidad,
- una formación para el respeto de la diversidad,
- una formación que promueve la expresión de los deseos y anhelos de cada uno(a) de los participantes del proceso educativo.

Por lo anteriormente señalado, la EDH debe estar fundada en una racionalidad pedagógica menos tecnicista que la predominante, más abierta a la complejidad, a la integralidad, a la interculturalidad y a la esperanza; una racionalidad comprensiva, deliberativa, más pública, a través de la cual el educador actúa menos como un operador y más como un mediador o un hermeneuta, capaz de producir, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, una habilidad compartida de educadores y alumnos para formular buenas preguntas.

No estamos tratando de redefinir, por la vía de una EDH, la importancia política y pedagógica de la educación ciudadana, sino de vertebrar en la práctica educativa misma la democracia y el aprendizaje, en el marco de un fundamento ético y de promoción de deseos (esperanza). Sin embargo, positivamente, la educación ciudadana es una forma de practicar una política de la diferencia, que acepta y reconoce la importancia del otro y la necesidad de desarrollar un terreno común (educativo, político, cultural, lingüístico), que vincule el concepto de diferencia con un lenguaje ético compartido, por ejemplo, el de los derechos humanos.³¹ En estos procesos, el educador debe actuar como un profesional reflexivo, un actor ético, cuya maestría general debería encontrar su razón de ser en su propia capacidad de formar ciudadanos (as) democráticos(as).³² Aún más, encontrar su razón de ser en su capacidad de formar sujetos de deseos, es decir, de certidumbres creadoras, siempre relativas, construidas desde el sentimiento, desde las virtudes y desde la acción.³³

IV. PLATAFORMA TEMATICA BASICA PARA LA INCORPORACION DE LA EDH EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS.

1.- Definición de un «modelo» de EDH.

La EDH, en cuanto una educación ética basada en la construcción argumentada y autónoma de valores y virtudes públicas, se distancia de toda pedagogía que pretenda desarrollarse a través de la exigencia de deberes imperativos, dictados externamente a los sujetos. El «modelo» de EDH que hemos venido planteando «afirma que a través de la razón y del diálogo podemos determinar algunos principios de valores que puedan guiar la conducta de todos nosotros ante situaciones concretas que supongan conflictos de valores»³⁴. Los componentes fundamentales de este «modelo» serían³⁵:

a) El desarrollo de la crítica como instrumento para analizar la realidad que nos rodea y para determinar todo aquello que no nos parece justo y queremos cambiar.

b) El reconocimiento de la alteridad, que nos ha de permitir salir de nosotros mismos para poder establecer una relación respetuosa y solidaria con los otros (reciprocidad).

c) El respeto a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que sería un referente para el análisis crítico de la realidad cotidiana.

d) Estos componentes se deberían expresar en una especie de plataforma de la transversalidad.

Identificar y reconocer los contenidos de esta plataforma es una tarea preliminar, que debe llevarnos, luego, a definir la EDH como una temática transversal, pero visible, dentro del currículum.

2.- Componentes pedagógicos básicos de la transversalidad de la EDH.

Definida la EDH en el espacio de la educación ética o valoral, queremos proponer los, que a nuestro entender, son los principales componentes pedagógicos de una plataforma de la transversalidad de la EDH:

a) Necesidad de la construcción de un pensamiento moral autónomo, justo y solidario en los alumnos(as), que tome en cuenta el conocimiento de los propios intereses, el conocimiento empático de los demás y la adopción del diálogo como estrategia de resolución de conflictos.

b) Necesidad de la adquisición de competencias dialógicas que permiten el acuerdo justo, la participación democrática, la construcción de normas de convivencia que regulen la vida colectiva.

Criterios Metodológicos de la EDH.

El desarrollo de la Educación de los Derechos Humanos exige avances en diversos planos. Algunos de ellos son: el marco filosófico que la sustenta, la reflexión acerca del espacio social en que se ejecuta, las formas de inserción en diferentes contextos educativos, especialmente en el sistema escolar, la clarificación de sus contenidos, los procedimientos de evaluación y de investigación más apropiados, etc.

Asumiendo la importancia que tiene la necesaria evolución de todos estos ámbitos, el aspecto metodológico representa a menudo una barrera limitante, producida por diferentes razones y algunas de ellas se mencionan a continuación:

- La preocupación legalista por los Derechos Humanos, sumada a la tradición enciclopedista de la educación, conllevan contradicciones metodológicas y curriculares que no resultan concordantes con las aspiraciones de democratización del saber o de promoción de relaciones liberadoras entre quien enseña y quien se dispone a aprender.

- Con frecuencia, los programas carecen de una planificación suficiente y de una evaluación pertinente, lo que entorpece las posibilidades de intercambio y de generar experimentación en este ámbito, y por consiguiente del desarrollo de un estilo educativo que sea concordante con la aspiración de promover nuevas formas de convivencia y socialización fundada en los valores universales de desarrollo del ser humano, como la solidaridad, la justicia, la libertad y la verdad.

Una metodología adecuada para la educación de los derechos humanos supone orientar y promover estos derechos debe, por lo general, reorganizar los factores que intervienen en el proceso educativo, favoreciendo un ambiente donde los participantes puedan integrar experiencia, valores, actitudes y conocimientos para analizar crítica y reflexivamente la realidad y explorar nuevas y mejores formas de convivencia y desarrollo humanos.

Un proceso educativo para los derechos humanos no puede restringirse al análisis exclusivo de las grandes aspiraciones que, muchas veces, se traduce en meras abstracciones que no representan a ningún grupo concreto. Por el contrario, debe contemplar las manifestaciones del grupo que interesa, para, desde allí, construir los códigos referidos a sus derechos y deberes frente a otros grupos y a sí mismo.

Fuente: Tchimino, Marcela, *La Educación en Derechos Humanos: un desafío emergente para el cambio curricular*, Santiago, 1995 (inédito).

c) Apertura de los alumnos(as) al compromiso de una comprensión crítica de la realidad personal y social.

d) Conocimiento sistemático de los contenidos jurídicos, históricos, culturales y políticos de los derechos humanos que tengan relevancia para el desarrollo de la participación ciudadana y el desarrollo del juicio crítico.

e) Reconocimiento y asimilación de aquellos valores moralmente deseables y construcción de formas de comportamiento voluntariamente decididas y coherentes con el juicio moral que se realiza.

a) Función o factor de orientación en las declaraciones y normas positivas particulares.

b) Función o factor de «protección» de las exigencias inherentes a los derechos humanos: la dimensión ética de los derechos humanos plantea la exigencia del reconocimiento político y de protección jurídica. Por ejemplo, que un norma positiva los reconozca; que de dicha norma derive la posibilidad para los sujetos de derecho de atribuirse como facultad ese derecho fundamental; que las infracciones de esas normas legitime a los ofendidos para

3.- Pensar la transversalidad de la EDH desde su instancia ética.

La transversalidad de la EDH en el sistema escolar debe construirse temática y curricularmente desde una instancia ética: la categoría «derecho humano» trasciende su significación jurídica y positiva. Los derechos humanos son principalmente categorías éticas en cuanto expresan valores básicos y deseos de realización humana.

Esta dimensión ética de los derechos humanos tiene tres funciones en su educabilidad y que nos parecen decisivas para entender su transversalidad en el currículum escolar:

[31] Ver, GENEYRO, Juan Carlos, «La Democracia Inquieta»: DURKHEIM, E. y DEWEY, J. Anthropos, Barcelona. 1991.

[32] Ver, BLOCH, Ernst, «El Principio Esperanza», Madrid. 1977.

[33] MARTÍNEZ, Miquel, «La Educación Moral. Una Necesidad en las Sociedades Plurales y Democráticas», en *Revista Iberoamericana de Educación* Nº7, OEI, Madrid. 1995.

[34] Seguimos las propuestas de Martínez, nota 33, p. 35 y ss.

[35] Este enfoque lo tomamos de VIDAL, Marciano y SANTIDRIAN, Pedro, *Ética Social y Política*, Ediciones Paulinas, Madrid. 1981.

pedir de los tribunales de justicia el restablecimiento de la situación y la protección del derecho subjetivo, utilizando, si fuese necesario, el aparato coactivo del Estado.

c) Función o factor de crítica-utopía ante las condiciones sociales de los derechos humanos. Esto significa: trabajar para hacer que los derechos humanos pasen del reconocimiento formal al ámbito real de su ejercicio; liberarlos de una lectura individualista restrictiva; abrirlos hacia un enfoque cultural y pedagógico, colocándolos como ejes de la cultura política y no sólo como manifestaciones jurídicas formales; fortalecer el principio de integralidad de las tres generaciones de los derechos humanos (los derechos civiles y políticos; los derechos sociales, económicos y culturales; y los derechos del desarrollo, de la paz, de los pueblos, del medio ambiente, de los niños, de las mujeres, de los grupos discriminados).³⁶

V. LA EDH, LA CONSTRUCCION DE LA TRANSVERSALIDAD Y LOS PROYECTOS EDUCATIVOS.

1.- Dimensiones de la construcción transversal de la EDH en los proyectos educativos.

La EDH no es, entonces, una asignatura o área curricular, sino una dimensión educativa global que impregnará todas las áreas y que se desarrollará a lo largo y ancho del currículum, en virtud de su carácter de educación valoral que exige un desarrollo curricular transversal.³⁷

Esta transversalidad de la EDH debe ser construida en los proyectos educativos considerando la existencia de cuatro dimensiones interrelacionadas:

a) La primera dimensión, se refiere a la capacidad de los centros para tomar decisiones consensuadas acerca de los contenidos de los derechos humanos que se van a enseñar en los distintos niveles del sistema escolar. Esta toma de decisiones supone un proceso de deliberación, reflexión, análisis, definiciones y acuerdos, que deben hacerse explícitos en el proyecto educativo del centro.

b) La segunda dimensión, se refiere a la necesidad de que los participantes del proyecto educativo creen y desarrollen procedimientos de trabajo, de relación, de programación, que sean coherentes con las definiciones que se han realizado en el campo de la EDH. No sólo a nivel valoral, sino también creándose dispositivos pedagógicos que permitan el desarrollo adecuado de las tareas que se han establecido en relación a la EDH.

c) La tercera dimensión, se refiere a la necesidad de especificar y documentar la EDH en los proyectos curriculares

en dos niveles: en el nivel de los contenidos de las disciplinas o áreas curriculares (especialmente a nivel de los contenidos actitudinales) y en el nivel de las enseñanzas transversales.

d) La cuarta dimensión, es de índole metodológica y se refiere a que toda EDH, en cuanto educación ética, debe desarrollarse en una relación dinámica con los problemas de los alumnos (as), en el contexto global-particular de su experiencia personal y social. Son, precisamente, estas problemáticas, asumidas en tales contextos, las que impulsan la emergencia, en el currículum, de otros temas transversales: medio ambiente, violencia, educación para la paz, educación sexual, educación de los consumidores (as), no sexismo, discriminaciones, interculturalidad.

2.- Justificación de la EDH como educación transversal en el currículum.

En referencia particular a la EDH, debemos señalar que su justificación como tema transversal en el currículum responde a tres criterios, que igualmente podrían ser test para otros temas que aspiran a la transversalidad:

a) Sus contenidos hacen referencia a problemas y conflictos de gran trascendencia universal y frente a los cuales es urgente una toma de posición personal y colectiva;

b) Sus contenidos son relativos a valores y actitudes, y a través de su desarrollo curricular, se pretende que los alumnos(as) elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas y conflictos y fortalezcan su autonomía moral y pedagógica, es decir, adoptando frente a ellos actitudes y comportamientos basados en valores racionales y libremente asumidos;

c) Sus contenidos se han de desarrollar dentro de las disciplinas o áreas curriculares, redimensionando y contextualizando ámbitos temáticos relacionados con la realidad y con los problemas de la sociedad; dándole un valor práctico, o de reacción ciudadana, respecto a la comprensión y transformación de la realidad negativa.³⁸

[36] «Los temas transversales... contribuyen de manera especial a la educación en valores morales y cívicos, entendida ésta como una educación al servicio de la formación de personas capaces de construir racional y autónomamente su propio sistema de valores y, a partir de ellos, capaces también de enjuiciar críticamente la realidad que les ha tocado vivir e intervenir para transformarla y mejorarla» (MEC, «Temas Transversales y Desarrollo Curricular», Madrid, 1993).

[37] Ver, GONZÁLES LUCINI, Fernando, «Temas Transversales y Educación en Valores», Anaya, Madrid, 1994.

Tipos de unidades didácticas a nivel del aula.

Podemos señalar tres formas de abordar los contenidos transversales en el aula, no excluyentes:

- Unidades didácticas organizadas en torno a un tema de carácter general, que obedecen en muchos casos a contenidos que se han abordado siempre (el cuerpo humano, el paisaje, etc.), y en el que se incorpora la perspectiva de lo transversal: por ejemplo, el derecho humano a vivir en un medio ambiente sano...

- Unidades didácticas articuladas en torno a un contenido transversal. Se trata en este caso de programar una unidad en torno a la «discriminación». ¿Por qué las personas discriminadas con casi siempre pobres? Al trabajar esta unidad se abordan contenidos de Ciencias Sociales, Historia, Literatura, que orientan el desarrollo del tema, de modo que los alumnos (as) llegan a comprender el fenómeno de pobreza y de la estructura social predominante.

- Programas los contenidos propios de un área curricular o de una asignatura en torno a un tema transversal. Por ejemplo, tomamos el tema de «género y derechos humanos de la mujer». Podemos programar un conjunto de unidades didácticas que aborden los contenidos propios del área o de la asignatura (supongamos Castellano o Lenguaje) desde la perspectiva del tema transversal «género y derechos humanos de la mujer».

Fuente: María Dolores Dolz y Pilar Pérez.

Estas afirmaciones nos permiten concluir otros dos planteamientos claves:

- En el diseño del proyecto educativo es fundamental conectar coherentemente la definición de los contenidos de educación ética o valoral que se van a enseñar (y en particular la de los contenidos de la EDH), los contenidos actitudinales de las disciplinas o áreas curriculares y el tratamiento metodológico de los temas transversales.

- La educación ética o valoral, por ende la propia EDH, poseen un carácter globalizador e interdisciplinario, por tanto ha de ser una enseñanza presente en el conjunto del proceso educativo. Ha de ser una responsabilidad de toda la comunidad educadora y ha de formar parte explícita de las programaciones de todas las áreas curriculares.³⁹ La transversalidad de la EDH no es sinónimo de acciones ocasionales, espontáneas o desarticuladas del conjunto del proceso curricular. Ella supone la definición de objetivos, contenidos, secuencialidad y metodologías específicas en el marco de la dinámica globalizadora que se desarrolla a través del currículum.

38) Ver, TORRES, Jurjo, «Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículum Integrado», Morata, Madrid. 1994.

(39) Para una contextualización de estos dilemas-tensiones ver: OTANO, Luis y SIERRA, Luis, «El lugar del Centro», en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº227, Barcelona, 1994; GONZÁLES LUCINI, Fernando, «Temas Transversales y Áreas Curriculares», Anaya, Madrid. 1995; TORRES, Jurjo, nota 38; MEJÍA, Marco Raúl, «La De (s) Construcción. Como Ayuda para una Nueva Cultura Escolar. O Como no Hacer el PEI Como Tarea» (inédito), Bogotá. 1995; ALVAREZ, Alejandro, «Proyecto Educativo Institucional: Respuesta de la Escuela a una Nueva Época», en *Pretextos Pedagógicos* Nº2, Sociedad Colombiana de Pedagogía, Bogotá. 1995; ALVAREZ FERNÁNDEZ, Manuel, «El Proyecto Educativo de Centro», Comunidad de Madrid, Madrid. 1993; COLL, César y otros, «Los Contenidos en la Reforma: Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes», Aula XXI-Santillana, Madrid. 1992.

VI. DILEMAS-TENSIONES EN LA CONSTRUCCION DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS Y SUS REPERCUSIONES EN LA DEFINICION PRACTICA DE LA TRANSVERSALIDAD DE LA EDH.

La incorporación de la EDH en los proyectos educativos exige que nos planteemos los dilemas-tensiones que tienden a presentarse en el proceso de concreción curricular de los temas transversales.⁴⁰ Podemos señalar los siguientes dilemas-tensiones:

1.- Los temas transversales (la EDH) han de confluir, en un proyecto global, sin negar lo que cada uno tiene de específico. No es posible considerar cada tema transversal de manera aislada pues se da una visión sesgada de ellos y se desestima el principio globalizador.

2.- Los centros deben, a través de su proyecto educativo, determinar el sentido que sus miembros le dan a la acción educativa, y definir las prioridades de su acción didáctica, tomando en cuenta la condiciones del entorno y la trayectoria del propio centro.

3.- En la construcción del proyecto educativo el equipo docente debe abordar cómo se van a desarrollar los temas transversales (la EDH) y se debería llegar a un acuerdo en torno a ello.

4.- Para la incorporación de los temas transversales (la EDH) se precisa de adecuados procedimientos de trabajo y de una estructura organizativa que haga viable, en los centros, un proceso de investigación escolar y de innovación pedagógica.

5.- Para realizar estas tareas, el centro debe abrirse al intercambio de experiencias, a la asesoría de instituciones de apoyo (públicas y no-gubernamentales) y a la participación en redes de innovación.

6.- La elaboración del proyecto educativo exige un análisis del contexto y la determinación de finalidades educativas. Estas acciones deben propiciar deliberaciones acerca de la identidad educativa del centro y su relación con los temas transversales.

7.- El proyecto educativo debe plasmar curricularmente los temas transversales; esto implica plantearse la adecuación de los objetivos generales de cada etapa curricular. Si los objetivos de los temas transversales están expresados en capacidades se debe identificar aquellas que pueden contribuir, en mayor medida, a adquirir los aprendizajes que se hubiesen propuesto con carácter prioritario.

8.- Al tomar decisiones de secuencia y organización de los contenidos de cada disciplina o área curricular, se definirán criterios no sólo pertinentes para ellas sino también para los temas transversales.

9.- El carácter global de los temas transversales requiere asimismo acudir a diferentes ámbitos de conocimientos;

esto puede permitir que uno u otro tema transversal sea utilizado como eje temático de carácter globalizador de los contenidos de una unidad didáctica, de un bloque temático (varias unidades) o de toda la programación de un área curricular.

10.- La educación transversal es compleja y difícil de practicar, si no se resuelven las tensiones provocadas al proceder a la distribución por cursos de los contenidos correspondientes, de modo de llegar a una secuencia de los mismos ajustada al desarrollo de las capacidades de los alumnos(as) de cada curso o nivel.

11.- Desde el punto de vista metodológico, la finalidad de las enseñanzas transversales es contribuir a una formación que integre el desarrollo cognitivo y afectivo de los alumnos(as) y la formación ética o valoral. La metodología de las educaciones transversales (la EDH) debe desarrollarse a través de experiencias que ofrezcan situaciones de participación, que permitan la deliberación, asumir responsabilidades y plantearse ante la resolución de conflictos. El profesorado debe capacitarse para desarrollar la educación para la autonomía moral y pedagógica de los alumnos(as) con perspectivas más críticas e interpretativas que las que habitualmente maneja.

12.- La educación transversal exige plantearse los espacios y los tiempos que requiere para su desarrollo en el currículum, lo que tiende a generar tensiones en relación al orden establecido en cada uno de los centros (salidas fuera del espacio escolar, períodos de trabajo superiores a los ordinarios, investigación participativa, participación en foros ciudadanos, etc).

13.- La educación transversal exige la definición de criterios para la selección y producción de materiales didácticos que contribuyan al desarrollo de los proyectos educativos de los centros.

14.- La evaluación de los temas transversales implica plantearse la estrecha vinculación de estos temas con la enseñanza de actitudes, valores y procedimientos. La pregunta por la evaluación de las educaciones transversales nos lleva a formularnos la misma pregunta respecto a los contenidos de carácter actitudinal presentes en el currículum ¿Se puede evaluar el aprendizaje y la enseñanza de las actitudes?. ¿Cómo se hacen estas evaluaciones?. Si entendemos la evaluación como un proceso de recolección de información para ajustar la ayuda pedagógica (no como un proceso de calificación expresada en una nota) sí se pueden evaluar

[40] DOLZ ROMERO, María Dolores y otros, «La Respuesta Curricular» en *Cuadernos de Pedagogía* Nº227, Barcelona, p. 17. 1994.

Esquema de acciones para analizar e interpretar las posibilidades de la incorporación de la EDH en un proyecto educativo de Centro.

a) Reconocer e interpretar la actitud de los educadores para la identificación de los conocimientos, que generándose desde las disciplinas y las áreas curriculares, pueden permitir el desarrollo de acciones de EDH. Nivel de documentación disponible en el centro acerca de experiencias de este tipo realizadas en otros centros.

b) Identificar niveles de análisis crítico y sistematización de la realidad cotidiana de los participantes del proceso educativo, incluida la escuela como institución, y capacidad del centro para diseñar e implementar acciones comunitarias y de participación ciudadana. Tipos de relación que la escuela ha desarrollado con su entorno comunitario. Aspectos de resistencia y facilitadores para una acción de la escuela con su entorno comunitario.

c) Identificar e interpretar el lugar y la proyección que se le asigna a la educación ética y particularmente a la EDH en el diseño del proyecto educativo del centro.

d) Conocer las características de la discusión que llevó al diseño del proyecto educativo y particularmente del proceso deliberativo que condujo al acuerdo acerca del sentido de la educación ciudadana en el proyecto. En forma más específica, interesa saber lo acordado sobre los contenidos de derechos humanos que se van a enseñar. e) Identificar las microinstituciones y procedimientos existentes en el centro educativo y sus modalidades de participación democrática.

f) Registrar la existencia de equipos o grupos de trabajo orientados a reflexionar y producir materiales en el campo de la educación ciudadana en el mismo centro educativo. Disposición de los educadores(as) para incorporarse a redes de información, para enviar o recibir materiales de trabajo.

g) Conocer las relaciones y articulaciones del centro educativo con redes de innovación pedagógica y con experiencias de educación ciudadana en el país y en la región (universidades, redes de ONGs, asociaciones de derechos humanos, foros ciudadanos, etc.).

las actitudes. La evaluación, en estos casos, debe ser formativa, lo que significa que debe ayudar al profesor(a) a planificar la próxima intervención y ajustarla mejor a las necesidades detectadas en los alumnos(as).⁴¹

15.- La educación transversal adquiere concreción curricular sólo cuando se verifica como práctica educativa en el aula. Para ello, es preciso transformar las decisiones globales a nivel de los temas transversales en proyectos de aula. En el aula se produce la acción de precisar qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar los temas transversales, desde cada disciplina o área curricular y para cada grupo.

16.- La EDH debe desarrollarse de manera armónica junto a los otros temas transversales asumidos en el proyecto educativo. Cada tema transversal puede establecer, en principio, un mapa conceptual propio, lo que implica reconocer tanto su especificidad en la manera de definir y trabajar su «objeto» de estudio, como una relevancia distinta de cada tema transversal, según el contexto social y escolar donde se desarrolla la educación transversal. En cada uno de estos contextos, las situaciones problemáticas y la sensibilidad colectiva tendrán relación más directa con unos temas que con otros. Por tanto, los proyectos educativos estarán también más ligados a unos temas transversales que a otros.

17.- En la educación básica los temas transversales pueden ser útiles para dar un enfoque globalizador a los distintos contenidos, o para la búsqueda de conexiones

para actuaciones interdisciplinarias en la educación media. Sin embargo, las apuestas posibles son múltiples y todas pueden ser válidas en la medida que respondan a una reflexión accesible a todo el equipo docente y se lleguen a acuerdos prácticos que den coherencia al trabajo de todos y de cada uno; dejando campo abierto a nuevas reflexiones, ligadas probablemente a insatisfacciones, demandas externas, conflictos internos o al procesamiento de las propuestas ministeriales.

18. Los temas transversales (la EDH) requieren un tratamiento didáctico prolijo. La integración de temas transversales en el curriculum no sólo afecta la selección y organización de los contenidos, sino también al modo en que tales contenidos se aprenden. Es preciso tener en cuenta que el proceso didáctico en relación al ámbito de lo racional, en el que se incluye el conocimiento y el aprendizaje de los contenidos llamados conceptuales, es distinto del adecuado para abordar el mundo de la subjetividad, en cuyo ámbito se encuentran los contenidos llamados actitudinales.

(41) Ver, CARR, Wilfred, «Calidad de la Enseñanza e Investigación: Acción», Diada, Sevilla, 1993; ELLIOT, John, «El Cambio Educativo Desde la Investigación Acción», Morata, Madrid, 1993.

19. Cada centro debe asumir la estructura más adecuada para promover la innovación educativa en relación a los temas transversales y lograr que los distintos procesos innovadores vayan configurando un modelo de actuación coherente, con sentido de globalidad, al mismo tiempo que dando respuestas reales a las prioridades y líneas planteadas por los proyectos educativos de los centros. La innovación debe asentarse en una estructura organizativa del centro que la haga viable, que asegure la implicación del centro en su desarrollo y que se preocupe que sus resultados se incorporen al modo de trabajar del centro (Ver, Otano, Luis y Sierra, Jordi, «El lugar del centro», referencia en nota 36).

VII. COLOFON (¿O APENDICE?): LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDH Y LOS DEBATES PARADIGMATICOS EN EDUCACION.

1. Sentido y oportunidad de los debates paradigmáticos.

En el primer apartado de esta conferencia hemos definido la EDH como un tema de la modernidad crítica. Quisiéramos, para concluir, profundizar el significado de este planteamiento, entendiendo que uno de los temas más relevantes y decisivos de la reflexión pedagógica, en medio de la encrucijada universal que vive la educación, es el de la reconstrucción del conocimiento, de la ética y de la propia modernidad educativa en el marco de paradigmas críticos. Hemos señalado que la EDH debe aspirar a ser un proceso contribuyente de una modernidad educativa crítica. Pensamos que la tarea de generar condiciones profesionales, metodológicas y éticas para el diseño de proyectos educativos en los centros abre un espacio para incorporar transversalmente la EDH en esta perspectiva. Sin embargo, no podemos olvidar que el estado de la apropiación de los actuales debates paradigmáticos por parte de sus practicantes (los educadores) es débil.

No obstante, creemos que esta condición adversa, no es un obstáculo para seguir potenciando la capacidad de autoinvestigación de los educadores(as), como una condición fundamental para el desarrollo de los proyectos educativos. En otros contextos, los temas de la reflexibilidad del profesor(a) como factor de calidad de los procesos educativos, la formación de los maestros(as) como prácticos reflexivos y el mejoramiento de la calidad del trabajo del profesor a través de la investigación-acción, están en los primeros lugares de la agenda de la renovación pedagógica.⁴² Aspiramos a que suceda lo mismo en nuestro país. Sólo de esta manera, la construcción de proyectos educativos será una contribución al análisis de la cultura escolar tradicional y a la búsqueda creativa de los nuevos horizontes que la escuela debe plantearse en cuanto institución mediadora y reconstructora de conocimientos, de aprendizajes, de valores.

2. Perspectivas paradigmáticas en discusión.

En los debates que se desarrollan en nuestra región, se pueden identificar dos grandes perspectivas paradigmáticas críticas en relación a estos desafíos :

a) La primera se refiere a la educación como reconstrucción de la modernidad. En este enfoque, lo más importante es la creación de condiciones de equidad, la preocupación por los resultados de los aprendizajes efectivos, la demostración de competencias teóricas y prácticas y de valores consensualmente asumidos por la ciudadanía (por ejemplo, los derechos humanos) y la promoción de actitudes éticas que permitan que todos(as) puedan convivir en democracia. Se pretende que las personas tengan trabajos dignos y con pleno dominio de los conocimientos y las habilidades que exigen los trabajos modernos, con plena participación en la discusión de las cuestiones públicas que afectan a todos(as).

Esta visión implica una nueva manera de considerar los conocimientos otorgados por la escuela. No son vistos como simple reproducción, sino como una reconstrucción efectiva y significativa a partir de los conocimientos disponibles en los alumnos(as). Se trata de una reconstrucción de conocimientos en que son inseparables las capacidades técnicas y cognitivas, las actitudes y valores y las competencias relacionados con el uso del lenguaje. Se pretende una activa inserción de los participantes del proceso educativo en las «comunidades discursivas de argumentación concretamente situadas», a través de acciones concientes y responsables. Es una educación que implica el saber, la acción y la emoción. Por último, este enfoque se plantea la necesidad de practicar una hermenéutica (es decir, un enfoque metodológico global de interpretación, contextualización y validación de los conocimientos pedagógicos) que reinterprete las posibilidades emancipatorias de la educación.

b) La segunda perspectiva se refiere a la educación para una modernidad crítica (o neomodernidad). En este enfoque, la educación asume un papel activo en la generación de aprendizajes individuales y colectivos. Busca potenciar el desarrollo cognitivo, práctico-moral y expresivo-estético, para asegurar el dominio de las diversas situaciones que se presentan en la vida social. La educación es una proyección de horizontes culturales, relacionales y de expresividad, realizada desde la dinámica de las experiencias vividas y

(42) En la presentación de estos modelos paradigmáticos seguimos a OSORIO MARQUES, Mario, «Conhecimento e Modernidade em Reconstrução», Unijui, Ijuí. 1993.

desde la **totalidad del** aprendizaje humano. Personas y colectivos **diversos se confrontan** en un diálogo de aprendizaje, en **que, cada uno**, a su modo, amplía sus posibilidades **humanas**. La escuela, más que por su estructura institucional, **se define** por sus aspectos creadores propios, por su **actuación pública** y solidaria y de servicio a la **comunidad humana** donde se desenvuelve. Toda la **dinámica de la acción escolar** se deriva de un proyecto educativo **que la anima**, la impulsa, la organiza y la conduce. Las **perspectivas pedagógicas** se validan no sólo por su contenido **intrínseco**, sino también por la forma consensual en **que se construyen** y se expresan, como resultado de un proceso de **elucidación discursiva**, a base de los mejores argumentos y los más próximos posibles a las condiciones ideales. El aprendizaje se concibe como una construcción colectiva asumida por grupos específicos, actuantes en la **dinámica amplia de la sociedad**.

No existe la reproducción mecánica de contenidos, ni se trata de llegar sólo a conseguir soluciones frente a las cuestiones éticas, científicas o técnicas que han sido formuladas como problemáticas: se exige que los resultados esperados integren un proceso vivo y original de construcción de conceptos; construcción siempre ligada a las experiencias de los que participan en el proceso educativo. No existe el método único y definitivo. Los métodos se crean en función de las situaciones cambiantes y de los momentos diversos en que ocurren los aprendizajes. Los aprendizajes significativos no son organizados en función de ser verificados en ejercicios mecánicos o en exámenes patronizados, sino que se promueven en dirección a conseguir nuevas competencias comunicacionales en los campos de la cultura, la vida social y la expresión libre. Por lo mismo, la evaluación debe ser puesta en la lógica de una verdadera sistematización de las experiencias educativas, en cuanto construcción de una dinámica investigativa integradora de un análisis referido a todo el proceso educativo. Los contenidos curriculares se relacionan y se organizan en forma continuada, articulándose con otras estructuras comunicacionales más propias de la modernización y de la globalización de las comunicaciones.

3. -Implicancias de los debates paradigmáticos en la EDH.

¿Qué sentidos tiene el debate paradigmático universal, actualmente en curso, en una práctica transversal de la educación ética (la EDH)? ¿Qué implicancias para la redefinición de los roles profesionales de los educadores(as) posee la apertura del debate educativo hacia estas cuestiones paradigmáticas? ¿Es posible derivar de estos debates paradigmáticos algunas nuevas orientaciones para la práctica de la EDH y para la actuación de los educadores(as) y de las escuelas?

El reto teórico-práctico de proponer la EDH como una temática de la modernidad crítica, en el marco de los debates paradigmáticos actuales, nos plantea un programa pedagógico, que da sentido al repertorio de dilemas y tensiones que se producen en la construcción de la transversalidad de la EDH en los proyectos educativos:

- La EDH, en primer lugar, debe pensarse desde una estrategia hermenéutica. Esto nos remite a la dimensión de la necesaria lectura que el educador debe realizar de los micro y macros mundos de la educación y de la sociedad. Significa interpretar los sentidos de las prácticas de los participantes del proceso educativo. Exige intercomunicación entre profesores(as) y alumnos(as). Impulsa el examen de los límites de nuestras acciones de derechos humanos (o valóricas, en general) vis a vis a los Otros y al poder. Desde esta perspectiva, la EDH se desarrolla como una educación comprensiva de todas las prácticas y dimensiones presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también comprensiva de los «mundos» de vida de los sujetos del proceso educativo. Trata de revelar el sentido del mundo de lo vivido, de los conflictos y tensiones que ocasiona la violencia, la discriminación o las violaciones de los derechos humanos. Hace una lectura de lo real, en busca de horizontes y novedades que abran a los sujetos a una reflexión crítica acerca de los desafíos de un nuevo actuar ético, comunicativo, político, estético.

- En segundo lugar, la EDH debe pensarse desde una dimensión crítico-reflexiva. Esta dimensión debe generar en la EDH una búsqueda intencionada del sentido que se le quiere imprimir a las acciones, a través de procesos reflexivos que produzcan deliberaciones, esclarecimientos y emancipaciones. Produce una confrontación práctica con el mundo de los valores y con los planos de coordinación de la acción colectiva. Obliga a realizar un análisis del sistema de actores sociales, en el cual se despliega la educación. Introduce una reflexión acerca del sentido del actuar político y de la construcción de la ciudadanía democrática.

- En tercer lugar, la EDH debe pensarse desde la dimensión instrumental. Esta se funda en una racionalidad técnica, que nos permite intervenir en procesos positivos. En este plano, la EDH debe realizar una formación en técnicas y estrategias de intervención en conflictos, campañas y acciones de defensa y promoción de los derechos humanos. Debe conducir a los alumnos(as) a conocer las reglas formalizadas de los derechos humanos, los procedimientos jurídico-positivos disponibles para la actuación a favor de estos y las informaciones provenientes del sistema internacional.

Actividades de la EDH en el aula.

La incorporación de la EDH en el aula ha de reflejarse no sólo en la selección y organización de los contenidos, sino también en la elección de los tipos de actividades, en la organización espacio-temporal, en los agrupamientos o en la utilización de determinadas materiales y recursos.

Algunos tipos de actividades de aula:

Discusión de dilemas morales: esta técnica consiste en proponer a los alumnos(as) situaciones antagónicas que les planteen un conflicto cognitivo, preguntándoles directamente cuál sería la mejor solución al dilema. Cada alumno(a) debe reflexionar sobre ello y optar, fundamentando su elección mediante un razonamiento moral válido. Al proponer el dilema, el profesor(a) ha de tener muy en cuenta la edad y experiencia de sus alumnos, de forma que se planteen conflictos motivadores y controvertidos.

- Comprensión crítica: se trata de recabar información sobre la situación de que se trate para comprenderla, con cierta complejidad, enjuiciarla y tomar posición ante ella. Con este tipo de actividad se pretende impulsar el debate, la crítica y la autocrítica, así como favorecer actitudes de respeto y diálogo.

- Diálogo a partir de un texto: el soporte material puede ser un gráfico, un artículo de prensa, una canción, un comic, una entrevista, etc. Los alumnos analizarán e interpretarán su contenido, que deberá relacionarse explícitamente con un tema de derechos humanos. Posteriormente el conjunto del aula establece un diálogo que permita el intercambio de puntos de vista, en un clima de tolerancia y respeto recíproco.

- Clarificación de valores: se puede realizar a través de diversos tipos de actividades, entre las que se pueden destacar, frases inacabadas o preguntas clarificadoras. En ellas, los alumnos, tras reflexionar sobre sus opiniones, valores o actitudes, han de definirse. Se trata de que los alumnos opinen, luego de haberse documentado y debatido sobre un conflicto particular.

Fuente: Dolz y Pérez Estévez.

APRENDER A ESCUCHAR EL SILENCIO: IMPLICANCIAS PARA UNA PEDAGOGIA DE LOS DERECHOS HUMANOS

ENSAYO

Abraham Magendzo*

*Había tierra en ellos, y
cavaron.*

*Cavaron y cavaron, y así
su día se agotó, y su noche. Y no alabaron a Dios,
quien, según oyeron decir, permitía todo esto
quien, según oyeron decir, conocía todo esto.
Cavaron y no oyeron más:
no se hicieron sabios, ni compusieron canción alguna
ni lenguaje de ninguna clase.
Cavaron.*

*Vino una quietud, y vino una tormenta
y vinieron todos los océanos.*

*Yo cabo, tú cavas y el gusano también cava,
y los cánticos de allí dicen: ellos cavan
Oh alguien, oh nadie, oh tú:
¿Adónde fue, sin no fue a ninguna parte?
Oh tú cavas y yo cavo, y yo me cavo hacia ti,
y en nuestro dedo el anillo nos despierta.*

Paul Celan.

MI APERTURA

Me dispongo, con cautela pero con decisión; con recato pero con determinación, a escuchar el silencio. Soy un escuchador que me inicio en el escuchar así como el pintor que da pinceladas provisionarias, manchando el lienzo con colores incoherentes que paulatinamente se irán combinando en una composición que adquiere sentido y que transmite trasciende de la fuerza interior de los significados- una multiplicidad de sentidos. Mi sentido último, es impulsar a nuestra sociedad chilena a escuchar el silencio en la reparación. Mi comprensión de escuchar el silencio la comparto con el propósito exclusivo de abrir el silencio. No pretendo, de manera alguna, imponer sentidos. No podría.

Fui testigo, así como millones de chilenos, de una manifestación violenta del escuchar el silencio en la entrevista a Osvaldo Romo**.

**Osvaldo Enrique Romo Mena fue bienvenido a la DINA cuando se ofreció como agente, porque debido a su función de dirigente poblacional en el sector del campamento Lo Hermida, durante el gobierno de la Unidad Popular, conoció muy bien a los militantes de los partidos de izquierda, especialmente del MIR y del partido Socialista.

Ingresó a los servicios de inteligencia en mayo de 1974. Fue integrante de la Brigada «Tucapel», del grupo «Halcón» y de la «Brigada Caupolicán».

Según sus acusadores actuaba directamente en las operaciones de la DINA, participando en secuestros, interrogatorios y torturas, de acuerdo con las declaraciones de prisioneros sobrevivientes, familiares y amigos de los detenidos, que lo reconocieron como uno de los agentes y recuerdan el sadismo que aplicaba en sus torturas. Los familiares de las víctimas tomaron la decisión de denunciar su participación en las detenciones durante los años 1974, 1975 y 1976 a los numerosos tribunales donde fue citado a declarar.

Por decisión de las jefaturas de la DINA, Osvaldo Romo, junto con su esposa y cinco hijas, dejó Chile en 1975, a través de una documentación falsa. En la capital paulista, Brasil, Romo escapó de la acción de la justicia que lo reclamaba en Chile para que informara sobre el desaparecimiento y secuestro de personas.

Después de una gran y minuciosa investigación realizada por oficiales de la Interpol chilena y la policía brasileña, fue posible localizar su domicilio.

Osvaldo Romo fue entrevistado en el noticiero central del canal de televisión Chilevisión y por la periodista Mercedes Soler en la ex Penitenciaría de Santiago, donde reconoció la realización de torturas.

* Investigador del PIIIE, Santiago, Chile.

y del ocultamiento de la violación, en la negación de la existencia. Hizo aquello que muchos debieran hacer, desilenciar el silencio. La sociedad lo requiere; los que serán lo reclaman; los torturados lo exigen; los muertos, desde las profundidades del cosmos, lo demandan; los sobrevivientes lo precisan. Es el grito de los violados.

Pero hay negación, hay un no querer poner oído, hay náuseas, hay deseos de ocultamiento, hay propensión al olvido. No estamos dispuestos a que los cientos de Romos, emerjan de las profundidades del ocultamiento y se hagan oír, se desilencien. No, no queremos escuchar. Pero ¿por qué? ¿por qué la náusea, por qué no escuchar el silencio? ¿a qué tememos?

Hay miedo. ¿Por qué no podemos desprendernos del miedo heredado? ¿Acaso el miedo se instaló en nosotros para no abandonarnos? Son miedos pasados, presentes y miedos futuros. Son las secuelas de años de terror. Es la presencia de los violadores entre nosotros. Son las amenazas y presagios de peligros que sobrevendrán. Hay miedo. Es el miedo sartriano de la conciencia que pretende negar la realidad del mundo exterior.

Hay miedo a escuchar el silencio. El olvido es placentero, el recuerdo es peligroso, las aguas quietas son un descanso, el tormento de la palabra es hiriente. La palabra que todo lo puede, construye y destruye. La pregunta no da descanso. ¿Por qué no se escucha el silencio, por qué la sociedad toda reprime, por qué no puede reparar?

APRENDIENDO A ESCUCHAR EL SILENCIO

Se aprende a escuchar el silencio, escuchando el silencio. Nadie puede aprender a escuchar si no existe una práctica de escuchar. Escuchar el silencio es una práctica educativa, por lo tanto, intencionada, deliberada, que exige procesos de toma de conciencia en el cual se compromete la totalidad del ser, es un acto de comprensión total. «Escuchar no es oír. El acto de escuchar siempre implica comprensión y, por lo tanto, interpretación. El factor interpretativo es de tal importancia en el fenómeno del escuchar, que es posible escuchar aun cuando no haya sonidos y, en consecuencia, aun cuando no haya nada que oír». «Efectivamente, podemos escuchar los silencios»¹.

En el acto de aprender a escuchar, se valida lo que se habla. El doctor Humberto Maturana, diría, aprendamos a escuchar el silencio cuando nos preguntamos por lo «qué pasa con el que recibe» y no «con el que entrega».

Aprender a escuchar el silencio de los Romos, significa entonces, aprender a escuchar con el sentido del alivio y con el sentido de la ira; con el sentido de la compasión y con el sentido de la rabia contenida; con el sentido de la misericordia y con el sentido de la impotencia; con el sentido de la objetividad y con el sentido de la subjetividad.

Se escucha desde la palabra y desde el gesto; desde la mirada y desde la comisura de los labios; desde las lágrimas y desde la sonrisa; desde el intelecto y, por sobre todo, desde los afectos.

Hay que aprender a escuchar el silencio desde las emociones. El silenciamiento, el ocultamiento, la represión y la suspensión de los sentimientos, «los puntos finales», «el borrón y cuenta nueva», las amnistías anticipadas impiden aprender a escuchar el silencio. Sin duda que escudriñar en el secreto, en lo proscrito, penetrar en la sin razón, en lo íntimo, en lo errático, es un aprendizaje muy complejo.

Aprender a escuchar el silencio puede ser un aprendizaje edificante y doloroso, angustiante y catártico, desestabilizador y constructor de sujeto. Para aprender a escuchar el silencio debemos preguntarnos por nuestra interioridad en el escuchar, por nuestra historia en el escuchar, por nuestras represiones en el escuchar, por nuestros miedos en el escuchar, por nuestras esperanzas en el escuchar. Sólo entonces penetramos el silencio y lo captamos en su real dimensión.

Aprendamos a escuchar el silencio de los Romos, dejemos que nuestras emociones fluyan y se entremezclen sin prejuicios, pero sí con juicios; con miedo, pero con entereza; con el odio reprimido, pero no con la venganza desenfrenada. Escuchemos y hagamos un esfuerzo por penetrarnos. Escuchemos y veamos lo que hemos aprendido. Al hacerlo estaremos no sólo aprehendiendo a Romo, sino que por sobre todo estaremos generando un mundo interpretativo de la época que nos ha tocado vivir. Esto es un imperativo categórico, moral que nos debemos imponer.

Escuchemos:

Romo, reconoce haber sido un torturador y haber aplicado el «sistema de la parrilla». Haciendo un gesto repulsivo señala: «La corriente se aplica de la siguiente manera: en los senos, en los pezones. Dos perritos aquí (mostrando el pecho) y otro en la vagina. Y de ahí vas dando vuelta la máquina o dando golpes de corriente a la persona».

Hemos aprendido que la tortura en sus múltiples y bárbaras versiones, vivía con nosotros en un aquí y en un ahora. No sólo allá, entonces, lejos. No sólo en la Torre de Londres, no sólo en la casa del Inquisidor de Cartagena de Indias, no sólo en los campos de concentración de Auschwitz. El torturador habita con nosotros, no «en la imaginación de los resentidos»; no «en las fantasías de los fanáticos»; no en las «mentiras de los políticos». Reside en nuestra realidad cotidiana.

¹ Echeverría, Rafael: «Ontología del lenguaje». Santiago-Chile, Dolmen Ediciones, 1994.

Romo, está **compenetrado** de su oficio. Hay salvajismo junto a un conocimiento **técnico**, bien aprendido. Es una práctica que lo **enorgullece** en su eficiencia. A la pregunta **¿por qué en los pechos?** Responde: «Si tú le pones corrientes en la cabeza, en la cara, en cualquier parte del cuerpo, le quedan marcas. Si tú le pegas a una persona con un churro, un 'tonto de goma', en distintas partes del cuerpo, le van a quedar marcas. Pero si tú lo bañas, lo mojas bien mojadito, colocas el churro con otra cosa, un paño mojado y le das dos o tres, no va a quedarle nada». Te mira y tú lo ves, es real. No es una ilusión, es real.

Hemos aprendido que el torturador se forma, se estudia para ser torturador, hay escuelas para formar torturadores. En nuestra imaginación hemos creído que el torturador es un ser improvisado, moralmente desalmado que es invitado a torturar. No es así, es esto y mucho más que esto. Se es profesional de la tortura. Al preguntársele a Romo, por qué los desaparecidos no pueden ser ubicados, responde: «Yo soy una persona que estudié inteligencia y no voy a hablar de inteligencia con personas que también son inteligentes. Yo haría el trabajo de otra manera. Lo están haciendo equivocado».

Expresiones y respuestas diversas de Romo, refuerzan la idea que el torturador se hace, se forma, se prepara. Los Romos, saben que «si le das agua al torturado se muere por shock interno»; saben que hay que «cortarle los dedos con un napoleón para que no sea posible identificar al torturado muerto»; saben que al torturado muerto hay «que cortarle la ingle para que no reviente y el cadáver suba y flote». Es un saber especializado; adquirido en una escuela para torturadores que estaba en la lista de otras escuelas del crimen que había entre nosotros; pagado con dinero de nosotros; organizada, protegida y financiada por el Estado.

Una escuela que tenía un Director como todas las escuelas, que tenía inspectores de la tortura, observadores de la tortura, examinadores de la tortura. Tenía, por supuesto, maestros-profesores que enseñaban la tortura, que aplicaban métodos de enseñanza para aprender la tortura, que evaluaban los resultados alcanzados. Habían alumnos que escuchaban y obedecían sin reparo a sus maestros, aprendían la tortura, estudiaban y ejercitaban la tortura, rendían exámenes de tortura. Se certificaba, se premiaba y se graduaba en las escuelas de la tortura.

Le comenté a Juan Vera, profesor de literatura y conocedor de la educación, el ensayo que estaba escribiendo. En especial, le relaté mis reflexiones sobre la escuela de la tortura. Estaba muy impactado y me sugirió, en su estilo tan delicado y fino, que leyera el cuento de Franz Kafka, «En La Colonia Penal» (In der Strafkolonie). Lo procuré y lo leí con la avidez propia de aquellos que buscan penetrar en el mundo sórdido y desconocido de la tortura. Con la

genialidad del escritor que intuye un universo infinito de ideas, Kafka me abrió nuevos rincones de la tortura. Me mostró que en la escuela de la tortura los personajes se mueven, se refieren, existen sin nombres: oficial, el soldado, el comandante nuevo, el comandante antiguo, el viajero, el extranjero, el condenado, las señoras. Seres de carne y hueso, pero seres anónimos, incógnitos. Me mostró que estos personajes creaban un mundo de relaciones, tenían historia, añoraban, sospechaban, temían, envidiaban, intrigaban, luchaban por el poder y por imponer sus ideas. El oficial de La Colonia Penal, creador, operador y adorador del aparato torturador llamado «La Rastra» ya que deja inscrita, mediante agujas en el cuerpo del condenado, la disposición que había violado- termina suicidándose, empleando «La Rastra» que él mismo hace operar con la inscripción «Se justo». Su aparato había caído en el completo descrédito del comandante nuevo, de las señoras, de la oficialidad y no contó con el apoyo y la defensa del visitador. La vida sin La Rastra no tenía sentido para el oficial. En la escuela de la tortura, el torturador necesita del reconocimiento, de las gratificaciones, de la aprobación de sus superiores, de sus maestros.

Kafka me mostró, también, algo que hemos escuchado y sabido. No hay escuela de la tortura sin los instrumentos, los utensilios, el material de la tortura. En la Colonia Penal, los utensilios eran: la Cama, el Diseñador, la Rastra, la Mordaza, el Fieltro, la Correas. Cada uno de estos materiales, como en todas las escuelas, cumple con una función; en la escuela de la tortura han sido diseñados para cumplir la función de la tortura. El diseñador-operador se embruja con el instrumento y con su función, son parte de su ser y de su destino. Abandonar el instrumento es abandonarse así mismo. Es la fijación con el método, con la rutina, con la tradición, con el comandante anterior, gratificador de la tortura. el que ha torturado una vez, entra al espiral de la perfección de los instrumentos y de la tortura; de la adoración de los instrumentos y de la tortura; de la identificación con los instrumentos y con la tortura. El oficial se queja y le pregunta al visitador: «¿Le parece bien que por culpa de este comandante y las mujeres que influyen sobre él, semejante obra de toda una vida y señaló la máquina-deba desaparecer? Posteriormente y con nostalgia evoca los tiempos pasados.

¡Qué diferente era en otros tiempos la ejecución! Ya un día antes de la ceremonia, el valle estaba completamente lleno de gente; todos venían sólo para ver, por la mañana temprano si aparecía el comandante con sus señoras; las fanfarrias despertaban a todo el campamento; yo presentaba un informe de que todo estaba preparado; todo el estado mayor -ningún oficial de rango se atrevía a faltar- se ubicaban en torno a la máquina: este montón de sillas de caña es un mísero resto de aquellos tiempos. La

máquina resplandecía recién limpiada; antes de cada ejecución me entregaban piezas nuevas de repuesto. Ante cientos de ojos todos los asistentes en puntas de pie, hasta en la cima de esas colinas, el condenado era colocado por el mismo comandante debajo de La Rastra. Lo que hoy corresponde a un simple soldado, era en esa época tarea mía, tarea del juez presidente del juzgado y un gran honor para mí. Y entonces empezaba la ejecución. Ningún ruido discordante afeaba el funcionamiento de la máquina. Muchos ya no miraban; permanecían con los ojos cerrados, en la arena; todos sabían: «Ahora se hace justicia».

Otras escuelas de la tortura, de las que hay y hubo, no en la imaginación de los cuentos, sino que en la realidad de nuestras existencias, poseen instrumentales iguales o distintos, más o menos sofisticados, pero todos tienen la función de torturar. También tienen diseñadores, constructores, utilizadores, reparadores, encantadores, adoradores, observadores, admiradores y aún nostálgicos, que evocan el pasado perdido.

Hemos aprendido, que hay orgullo de eficiencia en los graduados. Romo, siente que «cumplió una etapa» y «bien cumplida». Está tan bien formado y está tan orgulloso que es capaz de decir algo atroz como: «yo creo que lo que hice lo volvería a hacer». Me pregunto ¿cuántos Romos, cuántos examinadores, cuántos protectores de los Romos, estarán en el ocultamiento de sus silencios, pensando, sintiendo lo mismo? O quizás, ocultando sus silencios, sus verdades, sin respiro, sin ser escuchados, sin oportunidad de reparación. Imaginando el momento del desilenciamiento, como la venida de un mesías liberador de represiones, salvador de conciencia, constructor de futuro.

No sólo hay falso orgullo en Romo, hay también una actitud desafiante y amenazadora, hay uso de ironía y sarcasmo y hay distorsión valórica y moral.

Es desafiante. Cuando se le pregunta si hubo violaciones sexuales responde: «No, violaciones no existieron. ¿Quién habla de violación sexual? (...) Yo invito, desafío a las mujeres que estuvieron presas en la DINA (que digan), quién fue violada por mí, por ejemplo». «¡Nadie!».

Es amenazante al decirle a la periodista que «hay un alto funcionario del Gobierno actual cuya muerte lo haría gozar mucho». Anunció que «cuando salga (de la cárcel) lo mataría con mis propias manos».

Es cruel y desalmadamente irónico. Al referirse a los desaparecidos en la República de Argentina, señala con una expresión risueña: «El que dijo que habían tirado los cadáveres al mar, yo creo que pudo ser cierto. Si tú no tienes cementerio, no tienes nada, tíralo adentro del mar. Primero hay que darle comida a los pescados». Hay una patética deformación valórica. Hoy hay mayor distorsión que cuando responde a la pregunta de, por qué torturaba

especialmente mujeres: «porque ellas aguantaban bastante. Si la mujer es capaz de soportar el tener un bebé, puede aceptarlo todo».

La personalidad escondida queda evidentemente marcada cuando Romo, de manera muy insistente reconoce, por un lado, que es un torturador pero no un sinvergüenza. Esto es lo que dice textualmente: «Puedo decir que he torturado, ya. Esa es una buena cosa, pero no pueden decir que soy sinvergüenza, no que yo he ofendido. Personalmente no me he aprovechado de mujeres. No, de nadie. Lo que sí pueden decir de mí, es que yo cumplí con mi etapa, y bien cumplida. Estoy limpio con mi conciencia».

Hemos aprendido y confirmado que «decir algo es hacer algo»². Hemos constatado que lo dicho por Romo, no es un decir neutro. En su decir, hay actos que comprometen acciones del pasado, del presente y acciones de futuro. Hay descripciones de actos ocurridos, de actos que están ocurriendo y también promesas de actos por venir. Develar estos actos es aprender a escuchar el silencio.

Hay en el silencio este y muchos otros aprendizajes. Pensé que con el fin de escuchar el silencio en su más profunda dimensión, había que conversar con la responsable de desilenciar a Romo. Hablé con Nancy Guzmán y descubrí que había una historia no oficial en el silencio. Me percaté de que desilenciar el silencio, es una tarea angustiante, larga y trabajosa. Nancy sufrió mucho, estuvo con Romo innumerables veces y conversó con él de lo humano y lo divino. Volvía a su hogar deshecha, descompuesta enrabada. Pero para desilenciar el silencio había que rehacerse, componerse, reprimirse provisoriamente los odios acumulados. En el escuchar a Nancy detecté que al desilenciar el silencio hay temor y rabia por parte del que habla y por parte del que escucha. Romo tiene más temor de los violadores, de los ofensores, de los vencedores, que de los violados, los ofendidos, los vencidos. Romo tiene rabia porque él es el «único que habla», porque es el «único que está en el cárcel», «separado de su familia». El resto «calla», «circula» y «vuelve diariamente a su hogar». Hay también temor por parte de los que escuchan. Dicen que escuchar desestabiliza la «tranquilidad» grana, quiebra las promesas contraídas, despierta al monstruo latente. No sólo no hay que dejar que el silencio se escuche, sino que hay que silenciar el silencio escuchado. Romo debe callar. No hay que dejar que el odio aflore. A Romo se le otorgó credibilidad, a las madres dolientes no. Hay que callar a Romo y Romo se calló.

2 I. Austin: «Cómo hacer cosas con palabras». Paidós, Barcelona, 1892.

EL ESPEJO DEL RECUERDO

El destino tiene sus propios caminos para encontrar a los que no conociéndose se buscan. En Colombia conocí a Mario Sequeda, un gran educador popular, un luchador pensador incansable. Nos hicimos amigos siendo distintos, pero muy próximos. Me trajo un libro de Edgar Cortés, un poeta colombiano, intitulado, coincidentemente, *Los rostros del silencio*.

Estuve tentado en cambiarle el nombre a mi ensayo y llamarlo «Enrostrando el Silencio», preferí, sin embargo, conservar el nombre primitivo «Escuchar el Silencio». Los rostros no se cambian, pertenecen a la interioridad de los autores. Me pareció que para conocer el rostro del silencio o para enrostrarlo había que primero escucharlo. Sin escuchar, no hay manera de encarar el silencio. El último peldaño es penetrar en el rostro. El rostro se nos oculta, en él está la esencia de la verdad que estamos procurando.

Escuchemos, un poema del Rostro del Silencio:

La muerte es espejo
Brillo de metales transfigurados
La vida
En ese espejo
Se mira
También mi mente
Es el otro.
Mi sueño alado y fugaz.
Mi sufrimiento.
Oía un río
De voces
Música
Nacida en noches
Cerradas
Por invisibles párpados
Y un monótono pedaleo
De máquina de coser
A la media noche
De una oscura trastienda
Salía un cadáver
Sonriente y despellejado
Llegaba
A ahondar
En nuestros labios la sed
De la desesperanza.

¡Que extraño! yo había construido, también, la metáfora del espejo no tan poética, pero sí tan dramática. Romo, descubrió los velos del espejo del silencio, uno a uno los

iba retirando con la crueldad y la violencia del torturador desalmado y se miró. Se miró con toda su atrocidad y repugnancia. Se reflejó en el centro del espejo y lo copó casi completamente, dejando pequeños espacios en los ángulos minúsculos, para que nos miráramos también cada uno de nosotros; y nos vimos. Estábamos ahí, el pequeño gran lobo estepario que cada uno de nosotros lleva dentro, el pequeño gran torturador que poseemos en lo profundo de nuestro ser quizás inconscientemente, pero nuestro, alimentado por cada uno en nosotros. Estaba allí, escondido; agazapado; oculto, pero reflejado en el espacio que nos dejó Romo, en el espejo del silencio escuchado. El temor a mirarnos en el espejo surgió con toda su fuerza. El terror a reconocernos. Entonces, como en otras ocasiones, dijimos «mejor no mirar, mejor no escuchar, dar vuelta la cara, dar vuelta la página, borrar el pasado». El pánico al reflejo cada vez más nítido en el espejo nos obliga a decir «No es asunto mío que:

«A la media noche
De una oscura trastienda
Salía un cadáver
Sonriente y despellejado».

¿Por qué el miedo a mirarnos? Recordé, entonces, a Erick Fromm. Es «el miedo a la libertad», es «la evasión de la insoportable sensación de soledad e impotencia». Dice Fromm, «el individuo aterrorizado busca algo o alguien a quien encadenar su yo; no puede soportar más su propia libre personalidad; se esfuerza frenéticamente por liberarse de ella y volverse a sentir seguro una vez más, eliminando esa carga: el yo». El miedo a ser libres.

Podría aventurar y decir que hay distintas y variadas formas de mirarse en el espejo del recuerdo. Están los Romos, que tienen una mirada desafiante de impertinencia, de bravura incontenida, de estar por sobre el bien y el mal, y que revelan con dramatismo repugnante, propio de las personalidades sadoomasoquistas, esa sensación de impotencia y soledad. Habrá otros que mirándose, no ven, no desean encontrarse, se esconden, se ocultan. También habrá aquellos que viéndose dicen: «sí, estoy ahí, pero no soy yo y si lo soy es porque obedecí órdenes de ser». Finalmente, los muchos, no deseamos mirar, tenemos miedo de mirar, de encontrarnos, de sabernos, mirarnos de reojo.

Hay, ciertamente, diferencias significativas entre todos aquellos que miran, pero existe una paradoja que hace temblar, un contrasentido incomprensible, un sin sentido que agobia. Romo, hizo escuchar el silencio; finalmente, se miró en el espejo del recuerdo; se reconoció, se denunció, se presentó: «soy el torturador». Los otros no recuerdan, si recuerdan no tienen memoria, no se reconocen, no quieren recordar, tienen miedo a recordar.

UN LEGADO DESDE EL RECUERDO

En reiteradas ocasiones, amigos míos, me han preguntado: «por qué obstinarse en no olvidar? ¿por qué el pueblo del holocausto no quiere olvidar? ¿por qué vivir en el pasado? ¿por qué transferir el odio? Dicen, los hijos se debe a la felicidad, a la esperanza, no a la visión de las cámaras de gases. ¿Por qué poner en la memoria de los niños la muerte de un millón de niños?. ¡Qué afán más morboso!

El pueblo del libro ha firmado un pacto con el «recordar y no olvidar». Un pacto con los que serán por los que fueron. ¿Cuál sería el sentido trascendente de los seis millones de mártires si no hubiera memoria? Es el mandato profundo, místico, religioso, misterioso con Escucha Israel...: «Lo enseñarás, lo repetirás, lo reiterarás a tus hijos y les hablarás, les comentarás en el camino, al despertarte y al acostarte, en la vigilia y en los sueños».

Preguntarán algunos ¿No es éste acaso un legado histórico obsesivo, paranoico, agobiante, sin respiro, asfixiante? No, no lo es, definitivamente no lo es. Lo opuesto es abrir las vías para el retorno de la historia, es convertir nuevamente el sueño en pesadilla, la realidad en un martirio. No lo es. En el olvido del mundo europeo, están emergiendo nuevamente hoy, con renovada locura, las fuerzas del racismo, de la xenofobia, del odio, de la discriminación.

Los defensores del silencio se equivocan cuando piensan, ingenuamente, o no tan ingenuamente, que el silencio es sinónimo de quietud, de paz, de tranquilidad. En el silencio se incuban tormentas incontrolables. Escuchemos el silencio si no queremos que tarde o temprano la tormenta se desate. Entonces, no habrá como detenerla, aparecerá con furor y destrozará sin piedad todo lo que encuentre a su paso.

La historia ha sido testigo una y otra vez de esta verdad. El muro cayó por la fuerza del silencio no escuchado y no por la propuesta del proyecto social. La Unión Soviética invirtió sus mejores energías en cuidar que el silencio no se escuchara.

El resultado fue el colapso. La Alemania de post-guerra silencia su historia y ésta se le revierte. La xenofobia recobra su visión apocalíptica. En la Argentina, los generales se asfixian en su silencio y finalmente lo hacen escuchar.

Los silencios de siempre se deslizarán finalmente, por las rendijas de los muros, como las aguas entre las piedras hasta que finalmente inunden con ímpetu todos los espacios, todos los rincones. Nadie puede mantener eternamente la palabra silenciosa. Es una torpeza pensar que en el silencio hay paz. Quizás en el silencio de los cementerios, pero dicen algunos que aún ahí se escucha el silencio. En efecto, los muertos hablarán desde sus hijos y los hijos de sus hijos.

El legado de la historia milenaria se convierte en un vigilante en el recuerdo; levanta un dedo acusador no con arrogancia, pero sí con firmeza; no con soberbia, pero sí con solvencia moral; y dice: nunca más, nunca más para nadie, ni para mí, ni para él, ni para nosotros, ni para ellos. No es posible vigilar en el olvido, sino que en el recuerdo, no es posible estar atentos, sino desde la presencia del pasado, no es «posible imaginar lo imposible», sino que escuchando el silencio.

El educador y psicólogo, Bruno Bettelheim, que estuvo en los campos de concentración de Dachau y Buchenwald escribió después de la guerra un libro que intituló: «Sobrevivir, el holocausto una generación después». En este libro e inspirado en ese gran poeta judío-alemán Paul Celan, se concreta y expresa de manera muy bella el sentido de la promesa que el pueblo judío hiciera: «Recordar y no olvidar».

«Oh, tú cavas y yo cavo, y yo me cavo hacia ti, y en nuestro dedo el anillo nos despierta».

Si con verdadera comprensión cavamos hacia aquellos que han abandonado toda esperanza hasta el punto de que «hay tierra e ellos», esto nos unirá (del mismo modo que el anillo une en unos esponsales) y ambos despertaremos: ellos de su muerte en vida; nosotros de la apatía ante sus sufrimientos.

El pueblo perseguido objetiva el recuerdo, lo concreta, lo hace tangible, aún en la imposibilidad de comunicar su dimensión verdadera, su horror completo, su magnitud inconmesurable. Creó un día de recuerdo, un día especial, único. No es el día del término de la segunda guerra; no es el 9 de Av; no es el día del perdón; es un día propio de la memoria a los seis millones de masacrados, torturados, asesinados; es el día en que se escucha el silencio. Creó museos especiales únicos; no es el Museo de las Diásporas; no es el Museo Histórico; son museos propios del holocausto, allí se reúne el recuerdo, la memoria; allí se escucha el silencio. Levantó monumentos especiales, únicos, no son monumentos a los héroes, a los caídos; son monumentos al recuerdo.

EN LA LOCURA SE ESCUCHA EL SILENCIO

Dicen algunos que sólo en la locura se hace escuchar el silencio. Sólo una mente insana profiere lo que todos sabemos pero que nadie desea nombrar. «Es un loco». «Si usted va a una casa de orates muchos le van a decir lo mismo...», señaló un profesional del ocultamiento. Entonces, emergen los diagnósticos más finos: «sujeto insensible», «sujeto hedonista», «sujeto inmaduro emocionalmente», «sujeto que no experimenta ni ansiedad, ni miedo, ni culpa», «persona enferma», «persona desahuciada», «persona peligrosa», «personas confusas». Insistirán otros que a un demente no hay que escucharlo. Lo que el loco habla en su locura es como que no ha hablado. Lo dicho no está dicho, no existe. No le hagan caso, «no merece mayores comentarios», «no le pongan atención», «no debieran haberlo dejado hablar». El demente siempre miente (entre demente y miente no hay más que una letra), el loco no puede decir la verdad, sus palabras son siempre un embuste, una fantasía, una ilusión. La locura no hay que escucharla, es falsa, es errónea, es apócrifa, es temeraria.

¡Qué interesante! El refugio del silencio es precisamente la locura. El silencio solo se escucha desde la locura. En la locura está permitido lo prohibido, en lo demencial se pronuncia lo impronunciable, en el desquicio hay posibilidad de aproximarse al tabú, a lo intocable. Para penetrar en el silencio hay necesidad de desquiciarse. Sólo los locos hablan, sólo ellos penetran en las profundidades del silencio. A los hombres cabales y a las mujeres juiciosas les está vedado incursionar en el silencio. Cuando lo hacen, enloquecen. Las madres sufrientes por sus hijos desaparecidos; las esposas sufrientes por sus maridos muertos; los padres sufrientes por sus hijos torturados, cuando piden escuchar el silencio lo hacen, desde la locura. ¡Pobre! dicen algunos, ¡están desequilibrados! ellos hablan, pero hablan desde el delirio y nadie los puede escuchar. ¡Qué simple! para no escuchar el silencio hay que enloquecer. Romo es un loco, Hitler es un loco, Stalin es un loco, Calígula es un loco, todos hablan y actúan desde la locura. ¡No los escuchan!

Momento, sostengo que el torturador no habla desde la locura, sino que desde la lucidez de los torturadores, desde la omnipotencia de los torturadores, desde la ideología de los torturadores, desde la culpa de los torturadores. No es un loco, es un torturador. Es el instrumento de una sociedad que se organiza en el terror de la locura. No es una sociedad en la locura, es una sociedad para la locura. Entonces, lo que dice tiene sentido, lo que dice es verdad, lo que dice es acertado, no es falso, tiene existencia, es real. Es inmoral, pero verídico; es repulsivo, pero real; es cruel, pero existente; es repugnante, pero veraz.

¡Qué dramático! los límites entre la verdad y la mentira se tranzan en la diferencia entre la locura y la tortura. Lo que dice el loco no es verdadero, lo que dice el torturador lo es. Al demente no le creemos, al torturador sí.

Quereas, le pregunta al viejo Patricio, si conoce la frase favorita de Calígula, y le responde que «sí, se la dice al verdugo: Mátalo plenamente para que se sienta morir». Quereas señala que es otra mucho mejor, después de una ejecución, bosteza y dice con seriedad: «lo que más admiro es mi insensibilidad» (Albert Camus, Calígula).

El torturador habla desde la tortura, no desde la locura, pero al decir lo negado, lo censurado, lo impugnado, lo enloquecemos, lo demenciamos, lo desquiciamos. Es la verdad enloquecedora que se presenta con toda la crudeza y la repugnancia de las verdades enloquecidas que hacen que la verdad aparezca como más veraz, más innegable, más irrefutable, más indesmentible. Sus declaraciones no son menos verdaderas porque estén acompañadas del «feo rostro de la barbarie, del jactarse de la legalidad e institucionalización de la crueldad, de la morbosidad desafiante». Por el contrario, adquieren mayor fuerza, más credibilidad, más asertividad.

No me parecería una imprudencia, siguiendo a Foucault, sostener que para escuchar el silencio debiéramos recuperar la Edad Media y dejar que el delirio del torturador recobre su poder de revelación, de expresión y de «guardián de la verdad». Para Foucault, es el Siglo Veinte el que termina por engrillar la locura y confinarla en las mazmorras de la sociedad moderna, hacerla prisionera en los castillos que ha construido la conciencia moral. Antes, la locura estuvo siempre presente en el horizonte social como un hecho estético y mundano, estaba investida de cierto prestigio. «La locura con un lenguaje inocente que no exhibe razón revelaba la nada de la existencia tal como se la experimenta desde el interior».

Hay una invitación para que abandonemos, en los términos de Foucault, la lectura «humanista», de «conciencia crítica», de confrontación con la «verdad moral» de la locura, lectura propia de la edad moderna y renacentista, que finalmente termina controlando, confinando, ocultando la locura, para entregarnos a la visión de la «experiencia trágica» de la locura. Al interior de esta última lectura, la locura «despliega todos sus poderes y toda su gloria» y muestra toda la «fuerza primitiva de la revelación». Entonces, escuchar el silencio de los Romos, es ciertamente una «experiencia trágica», pero reveladora de verdad que necesitamos hacer visible y que no debemos, por razón alguna, confinar al «castillo vigilante de nuestra conciencia».

POR QUE SE HIZO ESCUCHAR DESDE EL SILENCIO

Una pregunta que no me dejó tranquilo desde que escuché a Romo, es ¿por qué se hizo escuchar, qué lo motivó a hablar? Implícitamente estamos preguntando por aquellos muchos que no hacen escuchar sus silencios. Descarté de plano las razones atribuibles a que se habla por dinero, por amenazas, por gratificaciones futuras, por publicidad. Las rechacé, no porque éstas no sean plausibles, sino porque sentí una necesidad vital de escudriñar en las razones más profundas, aquellas que comprometen el ser del silencio.

Cuando estaba en el cine mirando la película de Polansky «La muerte y la doncella», basada en la obra de teatro de Ariel Dorfman, levanté la vista y vi al torturador escondido, deleitándose con Schubert en la tortura; lo escuché; lo observé cómo se transformaba, cómo se desilenciaba. Entonces, elaboré la hipótesis que Romo hacía escuchar el silencio desde el poder perdido. Así, precisamente estando en la cárcel, privado de libertad, recuperaba aunque sea por un momento pequeño, mientras duraba la entrevista, mientras nosotros lo observamos por el televisor, el poder inconmesurable que poseía. el torturador encarcelado ganaba, al hacer escuchar su silencio, un espacio de libertad al recapturar una cuota de su poder perdido, el poder sin límites, la libertad sin límites que poseía.

La relación entre poder y libertad me sedujo enormemente. Nuevamente recurrí a Camus, cuando hace hablar a Calígula: «Este mundo no tiene importancia y quien así lo entienda conquista su libertad. (Se ha levantado) Y justamente os odio porque no sois libres. En todo el Imperio romano soy el único libre: Regocijaos, por fin ha llegado un emperador que os enseñará la libertad. Vete Quereas, y tú también Escipión, pues, ¿qué es la amistad? Id a anunciar a Roma que le ha sido restituida la libertad y con ella empieza una gran prueba... (Siempre golpeando). Quiero que entren los condenados a muerte ¡Público, quiero tener público! Jueces, testigos, acusados, todos condenados de antemano. ¡Ah, Cesonia, les mostraré lo que nunca han visto, el único hombre libre de este imperio!».

Increíble, el máximo de poder del torturador, del dictador, del emperador, del rey absoluto, radica paradójicamente, en la libertad sin límites, pero es una libertad sin moral, sin conciencia moral. En la arbitrariedad absoluta, en la tiranía absoluta, en la ilegalidad absoluta, en el no rendirle cuentas a nadie, ni a Dios, ni a los hombres, ni a la propia conciencia, se arraiga la libertad absoluta. El límite al poder es la restricción a la libertad, la restricción impuesta por un código moral, por un código divino, por un código humanamente construido, por un imperativo categórico autoimpuesto. Para el que sustenta el poder absoluto no hay código alguno y no hay límite alguno a su libertad.

Romo, encuentra en el hacer escuchar el silencio, el camino para zafarse de los límites a su libertad restringida. El torturador omnipotente, todopoderoso, arbitrario, veleidoso, abusivo, está limitado, controlado, vigilado. Pero se le ofrece una vía de libertad: hacer escuchar el silencio. La aprovecha, pero en el modo que a él más lo gratifica: recuperando su poder perdido. Podría ciertamente, haber optado por otro camino. Podría haber hecho escuchar su silencio desde la reparación y no desde el poder.

Hay una profunda y significativa diferencia entre hacer escuchar el silencio desde el poder o desde la reparación. La libertad recuperada es distinta. La libertad lograda desde el rescate del poder perdido tendrá siempre la disposición, la tendencia, el sabor de la libertad omnipotente, avasalladora, tiránica, sin límites. La libertad alcanzada desde la reparación conlleva una paz interior que desemboca finalmente en el autoexamen y en la autoimposición moral de los límites.

Desde la recuperación del poder perdido, Romo y tantos otros Romos que cohabitan en nuestras vidas cotidianas, vociferan, maldicen, insulta, ironizan, no reconocen culpa, niegan, proyectan, odian, amenazan. No trepidan en decir que volverían a torturar, a matar, a eliminar y hacer desaparecer. Juegan con las sentencias y con la justicia, evaden, se ocultan, se resisten, provocan.

Desde la reparación, -que no es el caso de Romo-, hay una apertura a la revisión, hay un interés por reconstruir lo destruido, por recrear lo creado, por restaurar el daño realizado, por recomponer relaciones y establecer nuevos vínculos con el mundo interior y exterior afectado. Hay ansias de recuperar la felicidad perdida, de armonizar el mundo interno, de reponer el equilibrio. En el hacer escuchar el silencio desde la reparación hay un lenguaje diferente, hay creación de una realidad distinta. No es un lenguaje de humillación, pero sí de humildad; no es un lenguaje de todos es amor, pero sí de confrontación con el odio destructor; no es el lenguaje de pedir perdón de rodillas, pero tampoco el de la soberbia amenazante; no es el de enfrentar la verdad de un solo golpe, pero tampoco ocultarla en racionalizaciones engañosas.

En la reparación hay un reconocimiento de que el propio odio aterra menos a medida que aumenta la confianza en que el amor puede restaurar lo que su odio destruyó (Melanie Klein). Hay un auténtico interés por recomponer y rearticular, la personalidad escondida.

Al hacer escuchar el silencio desde la reparación, la verdad silenciada se construye en el desilenciar cada silencio, en su historia única, irrepetible. El silencio único de cada uno, no es el del otro, pero es parte del silencio total. Es en el silencio de la particularidad y no en el de la abstracción resumida en el que se construye la reparación. Repara es una actitud que invita a no esconderse,

a seguir la conciencia que nos grita ¡Sé tú mismo! Es descubrirse en la interioridad de la historia de la libertad perdida de cada uno de los silenciadores. Habrá un goce oculto en el derramamiento de sangre, un sentimiento de quiebre y de intoxicación, pero también una mirada de recomposición, de rearticulación, de desentrañar la «verdad solitaria».

Desde el hundimiento en la «experiencia negativa», en la caída «hacia abajo», surge la posibilidad que tantos filósofos y psicólogos procuraron para sí mismo, de entender el mundo total, el significado profundo de la existencia. En la postura de hacer escuchar el silencio desde la reparación se está proporcionando una oportunidad inconmesurable. Como lo dijera Nietzsche, «el camino hacia el propio cielo siempre atraviesa la voluptuosidad del infierno propio».

Al desilenciar el silencio en la reparación cada silenciador, de hecho, no está sino que asumiendo el imperativo kantiano de que los «seres humanos son capaces de y están obligados a construir por sí mismo un mundo moral y político, utilizando ideas de Razón». Entonces, reparar significa aceptar que hay un mundo por construir. ¡Increíble! el reparador también puede reconstruir ese mundo ya que obedece a un sistema que «le es imperativo» y se activa en el porque «pura y simplemente habla». Pero, más aún, porque pura y simplemente hay alguien que escucha. Una sociedad que escucha para la reparación.

MI CLAUSULA

¿Acaso no hay derecho al silencio? Si, lo hay, pero no a todos los silencios. Si, cada uno tiene derecho a su propio silencio, pero es el silencio de la intimidad con uno mismo, con sus pensamientos, con sus reflexiones, con sus representaciones, con sus utopías, con sus angustias y frustraciones. Pero hay silencios que pertenecen al cuerpo social de la humanidad, son silencios de reparación colectiva, de apertura al diálogo. Son silencios que si no se desilencian, si no se escuchan, hacen imposible la perfección del mundo, engullen todo remanente de humanidad. Son silencios que si no se desilencian, si no se escuchan, hacen imposible la perfección del mundo, engullen todo remanente de humanidad. Son silencios que pertenecen a la historia de los que serán, que no pueden quedar pendientes, que deben emitir sus voces para el encuentro.

Terminé de esbozar mi pintura, tengo la sensación de haber extendido recién la tela y haberla manchado con una multiplicidad de colores exploratorios, transitorios, revisables. Creo que a medida que exploraba fui descubriendo que escuchar el silencio es un aprendizaje al que nos debemos todos. Por de pronto, parece necesario que haya recuerdo y no olvido. Hay que abrir los espacios para que el silencio se escuche. Finalmente, el silencio

emergerá aun en la negación del silencio. Pero, desde ya, abrámosle camino. Debemos aprender a escuchar el silencio también cuando éste procede del poder perdido. La interrogante formulada es cómo se crean las condiciones para levantar los miedos de la negación de escuchar el silencio. No en la venganza que incrementa los temores, no en las delaciones que desatan las pasiones, no en las humillaciones que refuerzan las represiones. Debemos crear las condiciones para que el silencio se escuche. Las amenazas no son condiciones, los ruidos de sables no son condiciones, las ansias de recuperar el poder no son condiciones.

Si no se escucha el silencio de los agresores se escuchará el de los agredidos. El silencio de los violados. Nadie. Es un murmullo tenue, una voz temblorosa, un decir sin notas que cobra fuerza, mucha fuerza. Adquiere el sonido de las tormentas, el ruido de los truenos, el sonar de las trompetas. Se escucha en la finitud del infinito, lo oyen las últimas generaciones. El silencio de los muertos, de los torturadores, de los sufrientes, no tiene tiempo ni espacio. Es por eso que todavía escuchamos el silencio de los miles de mártires que la historia conoce, es el dedo acusador sobre las conciencias de los miles de Caínés. El silencio de los violados emerge de las profundidades de las angustias, de los eternos desvelos, de las esperas sin treguas, de las lágrimas vertidas, de los suspiros incontrolados, de las esperanzas frustradas. De manera mágica, estos silencios se transforman para lo agresores, para los violadores, para los torturadores, en miradas a la conciencia, en mensajes incoherentes, en noches de desvelos, en horas psiquiátricas, en incontención desquiciada, en temor de sombras, en fantasmas diabólicos. Los hijos preguntarán, la historia preguntará atónita: ¿Por qué no se escuchó, entonces, el silencio? ¿por qué se ocultó el silencio? ¿por qué se encubrió el silencio? ¿por qué se disfrazó el silencio? ¿por qué se silenció el desilencio? Y no habrá respuesta, será tarde para dar respuesta.

Por doloroso que esto sea hay que escuchar el silencio. La pregunta pendiente es, cómo se transita en esta sociedad traumada, hacia el escuchar el silencio desde la reparación, hacia una verdadera valoración del objeto que se repara: la sociedad chilena.

LA CIRCULARIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA VIDA COTIDIANA.

ENSAYO

José Fernando García*

LA CRÍTICA DE LA RAZÓN Y LA EMERGENCIA DE LA HERMENÉUTICA COMO UNA ORIENTACIÓN QUE TIENDE A SER PREPONDERANTE EN EL PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO, HA TENIDO COMO CONSECUENCIA UNA REDEFINICIÓN DE LA RACIONALIDAD CIENTÍFICA Y UNA TENDENCIA A MUDAR LA UBICACIÓN DE LA CIENCIA EN NUESTRA CULTURA. CIERTAMENTE, ESO INCLUYE A LAS CIENCIAS SOCIALES, AUNQUE PERSISTE LA POLÉMICA SOBRE SU IDENTIDAD CON LAS CIENCIAS NATURALES. EL VIEJO TEMA DE LA «UNIDAD DE LAS CIENCIAS» REAPARECE HOY CON ROPAJE POSTEMPIRISTA, PARADOJAL-MENTE SOBRE LA BASE DE ATRIBUIR A TODA EMPRESA CIENTÍFICA ALGUNAS CARACTERÍSTICAS PUESTAS DE MANIFIESTO, EN RELACIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES, POR LA TRADICIÓN QUE SE OPUSO VIGOROSAMENTE A LA PRETENSIÓN POSITIVISTA DE UNA CIENCIA UNIFICADA SOBRE EL MODELO DE LA FÍSICA.

A CONTINUACIÓN QUISIERA MOSTRAR CÓMO EN EL CONTEXTO DE UNA RACIONALIDAD «FINITA» HA CAMBIADO EL MODO DE VER LA RELACIÓN DE LAS CIENCIAS CON EL MUNDO DE LA VIDA COTIDIANA. ENSEGUIDA, QUE SOBRE LA IDEA EMERGENTE DE UNA CIENCIA NO FUNDAMENTALISTA Y NO OBJETIVISTA SIGUE SIENDO SOSTENIBLE UNA DIFERENCIACIÓN ENTRE CIENCIAS NATURALES Y SOCIALES. PRETENDO ARGUMENTAR QUE SI BIEN LA CIRCULARIDAD ES UNA CARACTERÍSTICA DE LA CIENCIA EN GENERAL, LAS CIENCIAS SOCIALES ADQUIEREN ESPECIFICIDAD; SU VALIDEZ DEPENDE - COMO TODA CIENCIA - DE CIERTAS CREENCIAS EXTRACIENTÍFICAS QUE -EN SU CASO- ELLAS MISMAS CONTRIBUYEN A CREAR.

1. La crítica a la razón cartesiana.¹

A partir de Descartes, la ciencia, entendida como el conocimiento dirigido metódicamente, llega a ser considerada el paradigma de la razón. Dos rasgos caracterizan al concepto cartesiano de razón: Primero, su condición de ser vinculante y portador de certeza. Este rasgo está íntimamente relacionado a la idea de método como un «camino correcto» que toda vez que se sigue conduce a todos, obligatoriamente, a idénticas conclusiones. En esta idea de razón está implícito, en segundo lugar, que ésta debe la característica de ser metódicamente vinculante a su capacidad de prescindir de toda particularidad originada en lo contextual o contingente y ser; por lo tanto, universal y objetiva.

Ahora; bien, la razón entendida de ese modo viene siendo puesta en cuestión desde Nietzsche en adelante, ciertamente con distintos matices. No cabe hacer aquí la historia de ese cuestionamiento. Baste indicar que en la crítica contemporánea a la razón confluyen la tradición nietzscheana y aquella inaugurada por el Wittgenstein tardío, y en la que junto a éste tiene un lugar preponderante H.G. Gadamer.

Gadamer ha sostenido que el Romanticismo y su rechazo a la razón y la Ilustración con su sospecha de las tradiciones comparten el supuesto de que razón y tradición son antitéticos. El postula, por el contrario, un concepto de razón finita, histórica y que, por lo tanto, está siempre referida a las condiciones en las cuales se ejerce y a las que no puede

* Director del Departamento de Sociología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile e investigador del Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea. Este artículo es parte de una investigación financiada por el Conicyt, Chile.

1. - A partir de Descartes, la ciencia llega a ser considerada el paradigma de la razón. Esta concepción viene siendo puesta en cuestión desde Nietzsche en adelante, ciertamente con distintos matices. Tal crítica tendría un alcance limitado, si no fuera confluyente con corrientes importantes dentro de la propia historia y filosofía de la ciencia contemporáneas.

dominar totalmente. Esto tiene implicaciones directas respecto al método científico. Gadamer insiste en que no se trata de menoscabar ni restringir a la ciencia moderna, sino de sacar a la luz algo que ha permanecido oculto: en la ciencia hay condiciones de verdad que no están en la lógica de la investigación sino que la preceden.

De aquí se deriva una profunda transformación en la idea de método que ha fundado el concepto de ciencia moderna. Las condiciones a las que se refiere Gadamer aluden a una situación hermenéutica de base, esto es, a contingencias relativas a tradiciones históricas que no son posibles de controlar metódicamente y que, por el contrario, constituyen el contexto de aplicación del método científico.

Como decíamos, el carácter universalmente vinculante del método cartesiano deriva de su capacidad de escapar a todo condicionamiento contextual. El positivismo lógico -última forma de esa concepción del método- intenta alcanzar ese objetivo formulando la sintaxis lógica de un lenguaje científico depurado del habla cotidiana. Pero el argumento de Gadamer es impecable: sólo cabe establecer un lenguaje artificial a través de un acuerdo que no puede efectuarse en ese mismo lenguaje. La remisión al lenguaje común y a una situación hermenéutica previa es, pues, inevitable.

Heidegger -siguiendo a su maestro Husserl- fue quien en una dimensión más profunda puso de manifiesto la relación hermenéutica que supone la ciencia moderna. Esta tiene como condición, de acuerdo a su postura, una precomprensión del mundo, la interpretación de lo existente como *sujeto y objeto*. Hay, pues, una situación que precede a toda subjetivación, y a toda oposición de un sujeto a un objeto. Y dicha oposición, que es una interpretación a partir de esa situación, habría permitido el desarrollo de la ciencia moderna como experimentación, cálculo, control, que sería lo que la diferencia de la *episteme* antigua y de la *doctrina* medieval.

A conclusiones similares conduce la teoría de que la significación lingüística se da en la pragmática. No hay fórmula ni definición que pueda dar el significado de una expresión si se abstrae del contexto de su uso. Esto es válido también para las reglas de cualquier tipo que sea. Una regla es «un poste indicador» que puede ser interpretada de diferentes modos. Por muy minuciosa que ella sea, no se puede evitar el momento de su aplicación al caso y esto se hace a partir de un «juego de lenguaje», de un contexto de uso.

En relación al método, la concepción wittgensteniana implica la idea de que se pueden aplicar legítimamente sus reglas y, no obstante, diferir en su interpretación, es decir, el método científico no puede conducir, por sí mismo, a conclusiones universalmente vinculantes.

2. El impacto de la revolución kuhniana.

Pero este corolario que tiene la crítica a la razón ilustrada en relación al método científico, tendría un alcance limitado, si no fuera concluyente con corrientes importantes dentro de la propia historia y filosofía de la ciencia contemporánea.

La polémica llevada a cabo por Th. Kuhn e I. Lakatos sobre la historia de la ciencia, y la posterior intervención de R. Rorty, pueden ser interpretadas como la disputa sobre el carácter de la razón científica. Kuhn sostiene que la historia de la ciencia transcurre a través de rupturas entre lo él llama «paradigmas», esto es, entre tradiciones coherentes de investigación basadas en supuestos, usos y prácticas. Un paradigma es un concepto del mundo, un esquema o un lenguaje común que permite hacer ciencia sin necesidad de estar discutiendo permanentemente sobre los fundamentos de la investigación, hacer lo que Kuhn llama «ciencia normal». Mientras un paradigma se mantiene vigente, toda discrepancia entre la teoría y las observaciones es responsabilidad de los investigadores.

Lakatos está de acuerdo con Kuhn en el sentido de que la historia de la ciencia es discontinua y también en que las tradiciones de investigación -que él llama «programas de investigación científica»- incluyen por lo menos un núcleo infalible. Las discrepancias se refieren al modo en que la historia de la ciencia se relaciona con el contexto social. Lakatos acusa a Kuhn de reducir la historia de la ciencia a un asunto de «psicología de masas», y otros autores a un problema de mera persuasión. Más adelante veremos que Rorty le hace la acusación inversa de mantener todavía un residuo de cartesianismo.

Por mi parte quisiera argumentar que el debate originado en torno a las ideas de Kuhn ha tendido a tomar un rumbo exclusivamente histórico o sociológico, ignorando la dimensión filosófica del problema. Me inclino por la tesis de que éste defiende contra Lakatos un concepto de racionalidad científica finita o histórica referida esencialmente al contexto, pero que -contrariamente a Rorty- no está dispuesto a reducirla a esa dimensión.

Para Lakatos, es posible y necesario hacer una reconstrucción racional, una «historia interna» de la ciencia que, ciertamente, puede obedecer a perspectivas diferentes: inductistas, falsacionistas o la propia orientada por la teoría de los «programas de investigación». Esta historia interna responde a una racionalidad puramente científica y sólo tiene que ser complementada por la «historia externa», cuando en ella se descubren residuos de irracionalidad.

Bien distinta es la posición de Kuhn frente a la racionalidad científica. El concepto de subdeterminación -introducido por P. Duhem y retomado posteriormente por W. Quine- es central en su pensamiento. En la versión de Kuhn significa que las observaciones y la experiencia limitan las teorías

admisibles; de lo contrario, no habría ciencia empírica. Pero las observaciones por sí solas no pueden determinar qué teorías deben ser admitidas. Hay, según Kuhn, un conjunto de elementos contingentes, compuestos por incidentes personales e históricos que contribuyen a la formación de las creencias mantenidas por una comunidad científica en un momento dado.

Con posterioridad a la *Estructura de las revoluciones científicas*, Kuhn elabora con mayor detalle el problema. Argumenta que en la historia de la ciencia no puede prescindirse de lo que él llama factores «subjetivos». Pero aclara que el término puede entenderse a lo menos de dos modos distintos: por una parte se opone a «objetivo», y por otra, a «relativo a juicio». Según Kuhn, sus críticos equivocadamente suponen que él emplea el término en el segundo de los sentidos aludidos. Pero, obviamente, no es ese el caso; Kuhn no sostiene que los científicos opten por un paradigma simplemente como una cuestión de gusto. Sus elecciones son argumentadas de acuerdo a razones, pero para él esto no significa la aplicación de una suerte de algoritmo que prescinda de lo contingente.

Contrariamente a Lakatos, Kuhn no entiende que los factores «subjetivos» o contingentes que tienen que ver con las tradiciones de una comunidad científica o con ciertas características personales de los investigadores, sea una limitación de la racionalidad científica. Ese es su significado y no su límite; no hay algo así como una racionalidad pura que pudiera prescindir de la interpretación de los criterios de científicidad a partir de un contexto de tradiciones, historias y preferencias individuales, según lo pretende Lakatos.

3. Rorty y su polémica con Habermas.

A su vez, R. Rorty sostiene una concepción antirrepresentacionista de la ciencia, que implica -según él- reconsiderar la relación de ésta y el resto de la cultura. Hay una diferencia sociológica y no epistemológica entre, por ejemplo, la física teórica y la crítica literaria, y la investigación sobre la naturaleza del conocimiento tendría que limitarse a ser un estudio de cómo la gente ha alcanzado un acuerdo sobre sus creencias.

Para Rorty, los realistas explican la ciencia por una relación especial que ésta mantendría con el mundo y que la diferenciaría del resto de las actividades humanas. Dicha relación especial estaría asegurada por el método científico. Pero la historia de la ciencia sólo nos dice, por ejemplo, que un día Newton tuvo una gran idea llamada «gravedad». Sin embargo, guarda silencio acerca de si la gravedad misma fue la causa de que Newton tuviera esa idea y, en términos generales, de cómo el mundo podría guiarnos a converger sobre la verdad. La verdad es un término absoluto, pero esto no significa que pueda ser explicado de acuerdo a «cómo las cosas son en realidad».

A Rorty también le gusta definirse a sí mismo como un «kuhniano de izquierda». Con esto quiere indicar que es partidario de abandonar totalmente el proyecto epistemológico inaugurado por Descartes, frente al cual el mismo Kuhn no sería del todo claro. De acuerdo a dicha postura, habría que encontrar una nueva manera de describir a las ciencias naturales. Estas no podrían definirse ya por un método o un algoritmo que le aseguraría una relación especial con la realidad. Rorty rechaza, así, el concepto de racionalidad asociado a la idea de método, consistente en hacer conmensurables las opiniones de acuerdo a criterios conocidos con anterioridad. La racionalidad no sería una virtud intelectual sino moral: tolerancia, respeto por las opiniones ajenas, voluntad de escuchar, confianza en la persuasión y no en la fuerza, etcétera. Y de las pocas cosas que necesitamos saber sobre el término «verdad» es que alude a aquello que triunfa en un encuentro libre y abierto, de acuerdo a Rorty.

La ciencia sería una práctica ejemplar simplemente porque es un modelo de dichas virtudes morales, debido a que es un ejemplo de solidaridad. La afirmación fuerte de Rorty es que esto no responde más que a la descripción de una situación social, a un fenómeno sociológico y de ninguna manera epistemológico y menos ontológico. La distinción entre epistemología y hermenéutica correspondería a una distinción entre el discurso normal, donde el lenguaje común permite llegar rápidamente a acuerdos, y un discurso anormal -en el sentido kuhniano-, donde la falta de ese lenguaje hace necesario procesos de traducción que hagan conmensurables los discursos, una diferencia de mera «familiaridad».

Es difícil discutir la afirmación rortyana de que términos tales como «verdad» tengan un carácter moral. Con esto quiere decir que son vinculantes, que tienen la condición de generar ciertas obligaciones de acuerdo a lo que significan. Y, ciertamente, el significado del concepto *verdad* en nuestra sociedad no alude a un contenido dado, obligatorio para todos, sino a un procedimiento, a que la verdad es, de acuerdo a la propia definición de Rorty, aquello que emerge en un «encuentro libre y abierto».

Ahora bien, la polémica en la filosofía contemporánea parece centrarse en lo siguiente: ¿las condiciones morales que caracterizan a la racionalidad son algo propio de las sociedades occidentales o son constitutivas de toda vida social? Rorty no está dispuesto a aceptar que el encuentro «libre y abierto» que define las virtudes morales de la ciencia y que la hace ejemplar en nuestra cultura, corresponda a una condición formal e incondicional de la racionalidad, esto es, que la razón trasciende a la cultura occidental.

Pero hay argumentos contrarios en el sentido de que la distinción entre acuerdos meramente fácticos -logrados por la fuerza, el engaño o la corrupción- y acuerdos válidos -aquellos a los cuales se adhiere por convicciones, por la

autoridad originada en el significado, una diferenciación entre existencia empírica y normatividad, sería constitutiva de la vida social.

De acuerdo a esta postura, defendida en la filosofía contemporánea principalmente por K.O. Apel y J. Habermas, el «encuentro libre y abierto» que define a la razón expresaría una condición formal que reside en el lenguaje y tendría, por lo tanto, un carácter transcultural.²

Sea como fuere, los términos mismos en que se plantea la discusión tiene consecuencias directas en relación a las ciencias sociales, Quisiera centrarme en dos aspectos, ambos aludidos a las consideraciones anteriores.

4. Conocimiento orientado al control.

El primero dice relación con el esbozo heideggeriano sobre la ciencia moderna. La idea de que la diferenciación *sujeto-objeto* es la precomprensión que se encuentra detrás del desarrollo y que eso implica una relación de control, cálculo y previsión sobre la naturaleza, no puede dejar de tener derivaciones para las ciencias sociales. Si la orientación a un conocimiento de regularidades que permite el control es constitutivo de las ciencias naturales, una suerte de *a priori* que es condición de la formación de su campo objetual, no ocurre lo mismo en relación a las ciencias sociales. En ellas la idea de una ciencia configurada sobre la disposición de control sobre los procesos sociales pierde toda apariencia de neutralidad, no suministra una precomprensión incuestionada y, por lo tanto, universal como en las ciencias naturales.

La perspectiva abierta por Heidegger echa una sombra sobre la esperanza de que las ciencias sociales emulen algún día a las ciencias naturales. Como decía, el control de los procesos sociales sobre la base del conocimiento de regularidades adquiere la condición de corresponder a una posición particularista que implica la división de los hombres entre *controladores* y *controlados*. Queda así cancelada en las ciencias sociales la posibilidad de neutralidad valorativa que en el plano cognitivo caracteriza a las ciencias naturales. No es sorprendente, pues, que la propia historia muestre que en relación a las ciencias sociales no puede hablarse ni de comunidades científicas unificadas ni de paradigmas.

Lo que se percata es, por el contrario, la existencia de a lo menos tres comunidades científicas distintas: además de aquella orientada por un interés técnico o de control, modelada por las ciencias naturales e inspirada fundamentalmente en el positivismo, se encuentra la que procura su unidad guiada por la conservación y ampliación de la comunicación de un presente con sus tradiciones, que caracteriza al historicismo; ambas diversas, a su vez, de la comunidad que conforman las ciencias sociales críticas, donde se trata de conocer una objetividad que, siendo

producto de las acciones o perteneciendo a los agentes, se les ha extrañado y constriñe su autonomía, la cual sería susceptible de ser recuperada con ayuda de la autorreflexión.

La pregunta que emerge es ¿hay algún modo de hacer obligatorio o vinculante uno de los intereses de conocimiento de las ciencias sociales antes señalados u otros cualesquiera?

K.O. Apel y J. Habermas, cada cual con sus propias tonalidades, como veremos más adelante, pero con posturas muy cercanas, defienden la idea de que las ciencias sociales solamente son compatibles con un interés de conocimiento emancipatorio, basándose en una concepción comunicativa de la razón. De acuerdo a estos autores, en los actos de habla no pueden dejar de hacerse pretensiones de validez y éstas no se refieren solamente al mundo objetivo (verdad) sino también al mundo social (rectitud) y al mundo subjetivo (veracidad). El núcleo del concepto de racionalidad comunicativa es el reconocimiento de que las pretensiones de validez -inseparables del habla- crean vínculos: quien las reivindica está obligado a respaldarlas mediante argumentos o está expuesto a la crítica.

Como decíamos, Apel y Habermas sostienen, contrariamente a Rorty, que los vínculos que se crean en el ejercicio del habla no son puramente contextuales, y que contienen un elemento de incondicionalidad y universalidad sin el cual no podrían ser vinculantes. Pero en contra del concepto de racionalidad abstracta y centrada en el sujeto, predominante en la modernidad, apunta que las pretensiones de validez se reivindican siempre en el aquí y en el ahora, a partir de un *mundo de la vida* que suministra las tradiciones y contenidos culturales mediante los cuales se alcanza el entendimiento.

El elemento de incondicionalidad y universalismo de la razón está dado por la comunidad de comunicación ilimitada (Apel) o la situación ideal de habla (Habermas) que todo entendimiento tiene que suponer. Si no fuera posible hacer ese presupuesto, los interlocutores solamente podrían mantener entre sí relaciones estratégicas, en las cuales cada cual es un medio para el otro, y no habría entendimiento ni comunicación. Decir que se trata de una comunidad «ilimitada» o de una situación «ideal», significa que no es susceptible de hacerse efectiva en la realidad. La comunicación real está limitada por todo tipo de

2.- La promoción de la libertad y la igualdad es, de este modo, según Apel y Habermas, obligatoriedad para las ciencias sociales.

obstáculos, asimetrías, relaciones de poder, pulsiones inconscientes, etcétera. No obstante, el argumento de Apel y de Habermas es que, aunque ideal, corresponde a un presupuesto constitutivo de la comunicación, donde se crea el vínculo en el que consiste la racionalidad.

El potencial crítico de la razón surge de esa tensión entre el presupuesto ideal de la comunicación, que en cuanto constitutivo equivale a una norma, y una realidad que no puede dejar de desmentirlo. La violación de dicha norma solamente puede mantenerse de manera subrepticia u oculta. Toda vez que se saca a luz una situación que es violada, la situación del caso queda sin legitimación posible, no puede ser defendida sin caer en una contradicción entre el presupuesto del acto de aseverar -una situación ideal donde hay relaciones de simetría- y lo aseverado -una argumentación a favor de relaciones de poder que niegan ese presupuesto-.

La respuesta de Apel y Habermas a la pregunta sobre la posibilidad de hacer obligatorio un interés de conocimiento en las ciencias sociales, se basa en el argumento de que la ciencia en general es una práctica que -como toda práctica- posee una dimensión discursiva y, por lo tanto, tiene que hacer el supuesto, de una comunidad de comunicación ilimitada o una situación ideal de habla. En la ciencia, además, éste no es solamente un presupuesto sino que ella es explícitamente una práctica donde se intenta asegurar una comunicación libre de coacciones y cuyo éxito depende del cumplimiento de esa condición, dentro de ciertos límites. De modo que la ciencia, así comprometida con la libre discusión y el entendimiento, no puede, so pena de caer en contradicción, promover un conocimiento a ser utilizado con fines instrumentales, a menos que esa sea una decisión socialmente compartida. Esto último es lo que ocurre, de acuerdo a la elaboración de Heidegger, con las ciencias naturales. Allí hay una precomprensión que asegura una relación tecnológica o instrumental con la naturaleza. Pero lo mismo no es extensivo a las ciencias sociales. Como veíamos, en éstas una orientación tecnológica es índice de la división social entre *controladores* y *controlados*, frente a la cual no hay, ciertamente, acuerdo. La promoción de la libertad y la igualdad es, de este modo, según Apel y Habermas, obligatoriedad para las ciencias sociales.

Pero por imaginativa y bien argumentada que esté la teoría de Apel y Habermas pareciera que no puede tener el rendimiento que de ella esperan sus autores. Porque se puede hacer la observación de que la obligatoriedad de asumir un interés emancipatorio en ciencias sociales depende del reconocimiento que se otorgue a la teoría que sustenta dicha obligatoriedad. Todo el argumento está construido sobre la base de sostener que quien promueva unas ciencias sociales orientadas al control o al dominio cae en una contradicción performativa. Pero esa contra-

dicción es una construcción teórica para la cual Apel pretende el status de condición de posibilidad *a priori* de la comunicación y Habermas el de una ciencia reconstructiva de competencias universales.

5. La circularidad específica de las ciencias sociales.

La idea de ciencias sociales basada en el concepto de razón comunicativa queda así atrapada entre un fundacionalismo metafísico, consistente en sostener que hay condiciones *a priori* de la razón que competen al discurso filosófico, infalsable por principio y obligatorio, sin más (Apel), y el reconocimiento de que su validez y, por tanto, la obligatoriedad que pueda tener, está sujeta a la vigencia de ciertas creencias del mundo de la vida cotidiana (Habermas).

Pero no se ve cómo podría llegar a ser aceptable para quienes rechazan la metafísica y el fundacionalismo -tan numerosos en el pensamiento contemporáneo y con tanta influencia en nuestra cultura-, la suerte de tutela de la filosofía sobre las ciencias sociales, según se desprende de un discurso trascendental como el de Apel. En cuanto a la posición de Habermas, es pertinente en este punto retomar el segundo aspecto que me interesa desarrollar en relación a las ciencias sociales y que se refiere a la idea de subdeterminación de las teorías por las observaciones, antes aludida.

Como decía, la consistencia con las observaciones es una condición necesaria para la ciencia empírica, pero no es condición suficiente para determinar qué teorías sean consideradas verdaderas por una comunidad científica. Hay un conjunto de factores que contribuyen a esa definición y que tiene que ver con las relaciones de la comunidad científica del caso con la sociedad de la que forma parte, con creencias arraigadas dentro de ella, con sus propias tradiciones o con ideas que conforman el pensamiento de algunos científicos con particular influencia. Kuhn recuerda, por ejemplo, que Kepler adhirió al copernicanismo influido en parte por sus convicciones neoplatónicas y herméticas, el romanticismo alemán predispuso a la aceptación de la teoría sobre la conservación de la energía, del mismo modo que las teorías sobre la sociedad predominantes en la Inglaterra de la época jugaron un papel en el reconocimiento que despertó la teoría de la evolución de Darwin.

El concepto de subdeterminación implica entonces, que no hay razones puramente científicas, metódicas o lógicas para asentir a determinadas teorías y no a otras. Y si esto puede afirmarse respecto a las ciencias naturales que poseen un interés de conocimiento que posibilita la creación de comunidades científicas «únicas», por lo menos en los tiempos de «ciencia normal», en mayor

medida es válido para las ciencias sociales, que carecen de esa posibilidad.

Si el carácter vinculante que pueda tener una teoría como la que sostiene el interés emancipatorio de las ciencias sociales depende de la aceptación que ella misma tenga y si eso remite -aunque no exclusivamente- a tradiciones y contingencias propias del mundo de la vida cotidiana, es inevitable concluir la circularidad de las ciencias sociales: la vigencia de determinadas teorías se rige -además de su consistencia con las observaciones- por ciertas creencias, y esas teorías de la sociedad, a su vez, contribuyen a la formación de las creencias.

Ciertamente, la circularidad no es algo propio de las ciencias sociales. Ha sido sustentada como una condición de la ciencia en general por aquellos autores que se inscriben en la concepción postempirista. En efecto, a partir del momento que se acepta que no es posible un lenguaje de observación neutro desde el punto de vista teórico, queda planteada la cuestión de la circularidad o autorreferencialidad del conocimiento científico.

Surgen así problemas tales como explicar el modo de comunicaciones entre distintas teorías o paradigmas científicos. K. Popper postula una base empírica común basada en la convención o decisión de una comunidad científica. Kuhn y Feyerabend introducen, a su vez, el tema de la inconmensurabilidad entre diferentes paradigmas y teorías científicas. No es extraño, pues, que estos últimos autores recurran a la figura del antropólogo para ilustrar los problemas de comprensión y de traducción que debe enfrentar el científico cuando intenta conocer teorías que le son extrañas.

Estas consideraciones tienen que ver con el lenguaje y la comunicación de las comunidades científicas, y la distinción que en este sentido hace Rorty entre epistemología y hermenéutica como una diferencia de «familiaridad» es, sin duda, convincente.

Pero esto no da origen, de acuerdo a Rorty, a ninguna diferencia entre las ciencias naturales y sociales. No habría ninguna razón, de acuerdo a este filósofo, para pensar que es más difícil entender a las personas que a las cosas. Ni motivo por el que los seres humanos estén destinados a hablar lenguajes inconmensurables, como tampoco lo hay para que la naturaleza posea la condición de ser predecible.³ Podría muy bien ocurrir que las sociedades futuras, gobernadas por una tecnocracia totalitaria, fueran vulgares variaciones de la nuestra y que, por el contrario, la ciencia natural se encontrase en una situación similar a la que se encontró en el mundo antiguo, incapaz de predecir. La distinción es, pues, entre un dominio de investigaciones donde no estamos seguros de disponer del vocabulario adecuado y otra donde tenemos una relativa confianza en poseerlo.

De acuerdo a lo anterior, Rorty se inclina por abandonar la distinción espíritu-naturaleza. Naturaleza sería tan sólo todo aquello que es tan de rutina y tan familiar, tan dócil, que nos permite confiar en nuestro lenguaje. Espíritu, por el contrario, sería todo aquello que es tan extraño e incontrolable que nos hace comenzar a preguntarnos si nuestro lenguaje es adecuado.

Pero contra Rorty se puede sostener que esa diferencia es consecuencia de que las teorías en ciencias sociales mantienen una conexión necesaria con las significaciones constitutivas del mundo de la vida cotidiana; no pueden ser independientes de ellas, lo que establece una distinción, no meramente fáctica sino metodológica, respecto a las ciencias naturales.

También los partidarios tradicionales de la ciencia unificada han tratado de eludir esta consecuencia por la vía de mostrar casos supuestamente equivalentes en las ciencias naturales. E. Nagel, por ejemplo argumenta en un libro clásico que la temperatura registrada por el termómetro sumergido en un líquido no representa la temperatura exacta del líquido antes de la inmersión, puesto que la propia temperatura del termómetro la altera. El mismo Nagel agrega que esos efectos provocados por los instrumentos en las ciencias naturales pueden ser calculados con precisión sobre la base de leyes conocidas. Pero justamente esto indica que se trata de un tipo de relación donde el objeto no deja de estar sometido a cálculo, control o previsión.

Y esto es así porque no ocurre allí que los valores y creencias de la vida cotidiana, incluidas aquellas referidas a la conexión de la ciencia con la práctica, sean o puedan llegar a ser parte del objeto del cual ellas mismas son teoría, como es el caso en las ciencias sociales.

2.- la promoción de la libertad

3.- No habría ninguna razón, según Rorty, para pensar que es más difícil entender a las personas que a las cosas.



Consejo de Educación de
Adultos de América Latina