

La Piragua

 N° 12-13 •
1996

NUEVOS HORIZONTES PARA LA TRANSFORMACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PODER: LA EDUCACIÓN POPULAR COMO POLÍTICA CIUDADANA

■ LA PEDAGOGIA DE LA NEOMODERNIDAD O LA PEDAGOGIA DE LA INTERLOCUCIÓN DE LOS SABERES EN LA EDUCACIÓN POPULAR. *Mario Osorio Márquez* • **R**EFUNDAMENTACIÓN POLÍTICO PEDAGÓGICA

DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA TRANSICIÓN AL SIGLO XXI. *Adriana Puiggrós* • **P**EDAGOGÍA, POLÍTICA Y PODER: deconstruyendo escenarios para reconstruir actores. *Marco Raúl Mejía*

◆ ENFOQUES Y ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES CON JÓVENES Y ADULTOS. *José Rívoro* • **E**DUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: responsabilidades

públicas y sociales. *Marcela Bullara* • **H**ACIA UNA ALFABETIZACIÓN TECNOLÓGICA. *Maria Luisa Jáuregui* • **¿**ES POSIBLE UNA APROXIMACIÓN HOLÍSTICA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS

ADULTAS? *Ricardo Cetrulo* • **P**OLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS: ¿Son posibles en la América Latina de la modernización?. *Rolando Pinto Contreras* • **I**NTER/MULTICULTURALIDAD

EN UNA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. *Jorge Jeria* • **D**ISTINTAS FORMAS DE PRODUCIR CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN POPULAR. *Carlos Eduardo Fusco* • **E**DUCACIÓN DEL

CONSUMIDOR: su propuesta educativa. *Juan Trimboli, Ricardo Hurra* • **+** LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN LOS 90'. *Dignora García, Raymundo*

González • **●** LA PERSPECTIVA AMBIENTAL DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. *Joaquín Esteva, Javier Rojas* • **◆** TENDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE JOVENES Y ADULTOS EN

AMÉRICA LATINA. *M. Isabel Infante* • **E**L PODER LOCAL COMO ESPACIO DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS *Eduardo de León y María de la Luz Casarini* • **L**AS PERSONAS ADULTAS

PUEDEN BENEFICIARSE DE LA ESCUELA. Hacia nuevas propuestas curriculares. *Joaquín Francisco de Souza* • **M**ATERIALES "EDUCATIVOS" QUE NO EDUCAN, MATERIALES "NO EDUCATIVOS" QUE EDUCAN. *Gabriel*

Haplín • LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JOVENES Y ADULTAS Y LA ENSEÑANZA TRANSVERSAL. apuntes para la discusión. *Jorge Osorio Vargas* • **L**A DIMENSIÓN ETICA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS. *José*

Luis Robellato • **L**A EDUCACIÓN CON PERSONAS JOVENES Y ADULTAS EN AMERICA LATINA EN LA TRANSICIÓN AL SIGLO XXI. *Ceal - Unesco* ▲



• SUMARIO •

NUEVOS HORIZONTES PARA LA TRANSFORMACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PODER: LA EDUCACIÓN POPULAR COMO POLÍTICA CIUDADANA

• AGENDA •

1 LA PEDAGOGIA DE LA NEOMODERNIDAD O LA PEDAGOGIA DE LA INTERLOCUCIÓN DE LOS SABERES EN LA EDUCACIÓN POPULAR. *Mario Osorio Márques* • **10** REFUNDAMENTACIÓN POLÍTICO PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA TRANSICION AL SIGLO XXI. *Adriana Puiggrós* • **19** PEDAGOGÍA, POLÍTICA Y PODER: deconstruyendo escenarios para reconstruir actores. *Marco Raúl Mejía* • **31** ENFOQUES Y ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES CON JÓVENES Y ADULTOS. *José Rivero* • **41** EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: responsabilidades públicas y sociales. *Marcela Ballara* • **47** HACIA UNA ALFABETIZACIÓN TECNOLÓGICA. *Maria Luisa Jáuregui* • **57** ¿ES POSIBLE UNA APROXIMACIÓN HOLÍSTICA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS? *Ricardo Cetrulo* • **65** POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS: ¿Son posibles en la América Latina de la modernización?. *Rolando Pinto Contreras* • **71** INTER/MULTICULTURALIDAD EN UNA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. *Jorge Jeria* • **77** DISTINTAS FORMAS DE PRODUCIR CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN POPULAR. *Carlos Eduardo Vasco* • **87** EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR: su propuesta educativa. *Juan Trimboli, Ricardo Iturra* • **95** LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN LOS 90'. *Dignora García, Raymundo González* • **104** LA PERSPECTIVA AMBIENTAL DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. *Joaquín Esteva, Javier Reyes* • **119** TENDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE JOVENES Y ADULTOS EN AMÉRICA LATINA. *M. Isabel Infante* • **130** EL PODER LOCAL COMO ESPACIO DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS *Eduardo de León y María de la Luz Osmani* • **145** LAS PERSONAS ADULTAS PUEDEN BENEFICIARSE DE LA ESCUELA. Hacia nuevas propuestas curriculares. *Joao Francisco de Souza* • **155** MATERIALES "EDUCATIVOS" QUE NO EDUCAN, MATERIALES "NO EDUCATIVOS" QUE EDUCAN. *Gabriel Haplün* • **170** LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS Y LA ENSEÑANZA TRANSVERSAL. apuntes para la discusión. *Jorge Osorio Vargas* •

• ENSAYO •

174 LA DIMENSIÓN ETICA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS. *José Luis Rebellato* •

• DOCUMENTO •

196 LA EDUCACION CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN AMÉRICA LATINA EN LA TRANSICIÓN AL SIGLO XXI. *Ceual - Unesco* •

La Piragua

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

Nº 12 -13 • 1996

NUEVOS HORIZONTES PARA LA TRANSFORMACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PODER: LA EDUCACIÓN POPULAR COMO POLÍTICA CIUDADANA

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 Ma. Alfaro. Perú
- Fernando González. Colombia
 - Celita Eccher. Uruguay

Diseño y producción

Verónica Santana

Impresión

Soc. Impresora La Unión

El Editor ha sugerido a los autores usar la expresión "educación de personas adultas" en reemplazo de la expresión convencional "educación de adultos". Se ha mantenido en el texto final las opciones de cada uno de los autores.

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: axl@ceaal

LA PEDAGOGÍA DE LA NEOMODERNIDAD O LA PEDAGOGÍA DE LA INTERLOCUCIÓN DE LOS SABERES EN LA EDUCACIÓN POPULAR



Mario Osorio Marques*

Nos hemos propuesto repensar la educación popular no solamente desde lo que se convino llamar como sus fundamentos-filosóficos, sociales, culturales, psíquicos, antropológicos, etc.-, sino que desde sus presupuestos más globales que habitualmente no son objeto de discusión. Sobre ellos se sustentan nuestras teorías, nuestros modelos y nuestras prácticas que no cambian cuando sólo son sustituidas por otras y permanecen inalterables sus presupuestos, los que no se discuten ni se piensan de una forma más radical.

La educación siempre se enfrenta con los saberes en los que se sustenta la vida humana en sociedad. Sin la presuposición de que los hombres y las sociedades en que viven se comportan y se relacionan a través de formas específicas de saberes, no se puede pensar la educación, puesto que ésta supone una interacción que no ocurre sobre la base de la fuerza física o del engaño, del miedo o de, simplemente, la coerción moral. Sin embargo ¿qué es el saber y de qué saberes se está hablando?. He allí un presupuesto que se discute en raras ocasiones en educación.

Antes de pensar el saber como ya constituido, es necesario concebirlo en su forma primitiva caracterizada por la simpatía, la aproximación y la comunión. El individuo, el grupo y la naturaleza se confunden como idénticos e iguales en la singularidad que los amolda y configura, unidos en el tiempo inicial de sus orígenes. La conciencia primera, sea en la filogenia o en la ontogenia, es la conciencia de la totalidad indistinta. Y la educación es el proceso de inmersión en esa totalidad a través de los mitos de sus orígenes y de los rituales de ese primer mundo de vida.

Luego, al distinguirse los hombres de la naturaleza y al constituirse en grupos diferenciados, el saber se organiza a través de la bipolaridad de un sujeto que conoce y un objeto que es conocido. Y en esa bipolaridad se debate el saber, desde los griegos hasta nuestros días. La historia del pensamiento humano es la historia de ese debate.

Ante la majestad de las fuerzas de la naturaleza que lo rodea amenazante -siendo, a la vez, una madre dadivosa- se siente el hombre pequeño e

Trabajo elaborado para el «Seminario Internacional sobre la Refundamentación Político-Pedagógica de la Educación Popular en la Transición al Siglo XXI», 15 al 17 de julio de 1996, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.

*Educador brasileño, Universidad de Ijuí

indefenso, con necesidad de someterse a ésta, teniéndola como modelo. Los primeros sofistas, gnósticos como Górgias, negaron la posibilidad de conocer objetos idénticos a sí mismos en momentos sucesivos, a lo que respondieron los filósofos posteriores, alegando la inmutabilidad del objeto visto, ya sea en la intuición de las esencias o en la idea de Platón, o bien en la abstracción de los datos percibidos por los sentidos en la constitución de lo universal como propuso Aristóteles. En cualquier caso, se consolida el imperio del objeto sobre el sujeto del conocer. El filósofo contempla la realidad, teoriza de cara a la experiencia de lo eterno, alejado de los asuntos humanos; es lo que denominamos como paradigma de lo esencial.

En esa estructura de presupuestos, que es el paradigma del ser para siempre así definido, ubicado más allá de las apariencias físicas (ton meta ta physica), la verdad es la configuración de la mente según el objeto. Educar es insertar al educando en el orden establecido por el ser y el mundo. Se valoriza la formación teórica del hombre superior en detrimento del mero entrenamiento para el uso de las cosas de la vida diaria y común. El conocimiento de la naturaleza misma de las cosas se distingue del conocimiento vulgar o del sentido común. En esta perspectiva, la educación popular consiste en conducir a las personas sencillas y humildes a adecuarse a la cultura dominante. Pero, aun cuando la pensemos como una forma de liberación, no habrá en nuestras prácticas rasgos de lo esencial de las verdades inmutables, al menos de nuestras verdades, hacia las que debemos conducir al pueblo que amamos y que, por tanto, lo queremos igual a nosotros?

Se invierte, sin embargo, en los llamados tiempos modernos -desde el renacimiento y la ilustración- la

bipolaridad del conocimiento definido para siempre bajo el dominio del sujeto sobre los objetos que conoce. Se funda, de este modo, el paradigma de la razón individual autónoma, o de la conciencia subjetiva, en las reglas inminentes de la mente individual que se definen como epistemología revestida de la función metafísica de garantizar los presupuestos del conocimiento y de la vida moral. La razón se torna instrumental o estratégica para fines que no se cuestionan. Conocer es, ahora, transformar el mundo a través de los instrumentos materiales y conceptuales que las ciencias elaboran, encerradas en sus estrechos ámbitos, incomunicados entre sí e inaccesibles a quienes no han sido iniciados en sus secretos.

En este paradigma de la intencionalidad de la conciencia, la educación se hace funcional para algo, ya sea para los procesos de la producción material de bienes reducidos a mercadería, ya sea para un proyecto de desarrollo de una región o

país, ya sea para un proyecto de acceso a las conquistas culturales y científicas o bien para un proyecto activista de liberación de los oprimidos conducido por las vanguardias ilustradas. Puesta así, esta última hipótesis que parece más próxima a nuestras prácticas de educadores populares, nos parece absurda. Pero es difícil conciliar la espontaneidad de las subjetividades individuales con la necesaria coordinación y conducción de un proyecto que sea común, coparticipado y solidario. Se torna incompatible el sentido común oriundo de la vida cotidiana del pueblo y el conocimiento producido por las ciencias, cada una de las cuales se encierra en su propia suficiencia.

Y esos problemas se agravan hoy en el clima de la posmodernidad que no es sino la agonía de la modernidad en su autosuficiencia y autojustificación, el cansancio crepuscular

de una época en crisis, aferrada, de una forma conservadora, a las posibilidades humanas. El tiempo optimista de la utopía, tiempo regido por un futuro esperanzador, es sustituido por el tiempo del presente fugaz, del ahora en el que se agota la dinámica de la historicidad. La sociedad y la cultura se ciñen a los juegos de las fuerzas en permanente mutación y se resquebrajan las referencias o líneas de actuación.

Los años sesenta de este siglo, en los que ocurrían los quiebres de la posmodernidad y se diluían las antiguas certezas, son también los años en que surgen, en especial en América Latina, los nuevos movimientos sociales: «movimientos por mejores condiciones de vida, de trabajo, de vivienda, de salud; por la dignidad y valorización de la mujer, del negro, de los indígenas, de los movimientos sociales en el campo: de los sin tierra, de los medieros, de los pequeños productores, etc. Se elabora a partir de ellos una nueva cultura política de base y una dinámica pedagógica propia» (Caldart:23-30).

Pero el clima general es el de las fragmentaciones de la posmodernidad y es grande la tentación de volcar cada movimiento, así como las organizaciones de la sociedad civil en que se amparan, hacia las particularidades de mi grupo, de mi tendencia. Frente a eso, Félix Guattari se pregunta: «¿Por qué los grupúsculos en vez de comerse entre sí no se multiplican al infinito?». La subjetividad es siempre del grupo, es siempre una multiplicidad singular que habla y actúa; pero los grupos-sujetos no se pueden aislar entre sí, en la megalomanía, en el centralismo, en el corporativismo, en el proselitismo, en las patrullas ideológicas. La piedra maestra de los movimientos minoritarios es la problemática de la multiplicidad y de la pluralidad articuladas en procesos creativos, una problemática que no es del dominio particular, sino que del dominio de la construcción de una subjetividad que se conecta y se entrelaza con las problemáticas que se

**¿POR QUÉ LOS
GRUPÚSCULOS EN
VEZ DE COMERSE
ENTRE SÍ NO SE
MULTIPLICAN AL
INFINITO?**

encuentran en otros campos (Cf. Guatari, 1993:74).

Paulatinamente, los movimientos sociales y la educación popular van construyendo su pedagogía. Creo, sin embargo, que una reflexión sobre la estructura de los presupuestos con que trabajan, evitaría muchos desgastes y conduciría más rápidamente a los consensos indispensables, considerando las particularidades de los movimientos y de los sujetos implicados en ellos. Intentaré ilustrar ese punto de vista con un ejemplo de singular relevancia en la historia de la educación popular.

Me refiero al caso de los orígenes epistemológicos del pensamiento de Paulo Freire en comparación con las prácticas de liberación en que se empenó. El pensamiento de Freire se deriva de una filosofía de la intencionalidad de la conciencia dirigida a

objetos nuevos por ésta proyectados. Imperaba el paradigma moderno de la conciencia esclarecida.

No obstante, ese paradigma del conocimiento no se sustenta en las prácticas que se desarrollan en la auténtica pedagogía del oprimido, hoy pedagogía de la esperanza. La praxis de la liberación en la que se empenó Freire, así como la de los movimientos populares en América Latina, implica la exigencia de pasar desde el paradigma de la intencionalidad de la conciencia a un nuevo paradigma que se construye en la confluencia de muchas fuentes próximas del pensamiento contemporáneo. Esta es la razón de que diversas voces caminen hacia la búsqueda del consenso por la mediación del lenguaje

cotidiano del mundo de la vida y por la acción comunicativa. En ese sentido, Carlos Alberto Torres (:568) muestra una «convergencia fundamental entre Paulo Freire y Jurgen Habermas», tema que por lo demás ya se está estudiando en relación con la obra de Paulo Freire como es posible verificar en el índice de publicaciones hechas sobre él (Cf. Gadotti: 326-556).

Me apoyé en ese ejemplo para justificar mi osadía de convocar al cambio paradigmático, dejando claro que no se trata de ignorar la tradición, sino de repensarla en el marco de la reestructuración de los presupuestos de una pedagogía de la educación popular. A ese nuevo paradigma, y careciendo de otra mejor denominación, le hemos llamado paradigma

neomoderno con la intención de destacar la persistencia del valor básico de la modernidad iluminista ubicado en la centralidad del uso de la razón o del conocimiento en la vida humana, a la vez que marcar con fuerza su inicio basado en la nueva estructura de presupuestos.

Por tal razón, propongo una ordenación de nuestra reflexión situándola en tres momentos o tópicos: a) educación popular entendida como interlocución de saberes; b) la pedagogía de la interlocución de saberes; c) la anterioridad de los saberes en interlocución en la educación popular.

EDUCACIÓN POPULAR, INTERLOCUCIÓN DE SABERES

No fue tan radical, como se ha estimado, el cambio desde el paradigma ontológico de la razón fundada en el orden objetivo del mundo hacia el paradigma de la razón en, tanto subjetividad, de una conciencia individual, espejo en el que se reflejan las realidades hechas representaciones. Permaneció inalterable la polaridad entre sujeto y objeto del conocimiento. Es la propia relación entre sujetos individuales y objetos cuya superación radical exige ahora un nuevo paradigma en el cual el conocimiento se convierta en asunto de conversación y de práctica social.

En esta otra estructura de presupuestos, el conocer no se constituye en espejo de la naturaleza o en representación de las vinculaciones causales de los seres entre sí, lo que constituye una relación social argumentativa, en vez de una relación con objetos. Lo que existe de especial en el lenguaje, lo que suscita su uso, es el hecho que nos situemos en una comunidad cuyos miembros intercambian entre sí justificaciones de sus aseveraciones o de otras acciones. Solamente nos podemos someter a las reglas del conocimiento cuando participamos en una comunidad en la que se juega el juego de la conversación regido por esas mismas reglas.

Los presupuestos fundantes de la razón biológica y de la trama social no se establecen en el lenguaje cifrado de las ciencias o de las especulaciones filosóficas, sino en el lenguaje pragmático del mundo, de la vida, es decir, en el habla usual y cotidiana de interlocutores ubicados en situación de reciprocidad y simetría, en igualdad de condiciones y derechos en cuanto a la inteligibilidad de lo que dicen y respecto de la verdad, la veracidad y la rectitud moral. Es esta una situación ideal del habla, porque en ella se establecen los criterios de legitimidad de la comunicación. En otras palabras, en la anteposición y presuposición de una interlocución no

**LA PIEDRA MAESTRA DE
LOS MOVIMIENTOS
MINORITARIOS ES LA
PROBLEMÁTICA DE LA
MULTIPLICIDAD Y DE LA
PLURALIDAD
ARTICULADAS EN
PROCESOS CREATIVOS,
UNA PROBLEMÁTICA QUE
NO ES DEL DOMINIO
PARTICULAR, SINO QUE
DEL DOMINIO DE LA
CONSTRUCCIÓN DE UNA
SUBJETIVIDAD QUE SE
CONECTA Y SE ENTRELAZA
CON LAS PROBLEMÁTICAS
QUE SE ENCUENTRAN EN
OTROS CAMPOS**

coercitiva ni distorsionada por factores internos o externos, importa que todos los participantes tengan las mismas posibilidades de intervenir, preguntar y responder, de problematizar, interpretar, opinar, justificar, de decidir, ordenar, asentir u oponerse, de proponer otros temas o de sacarlos de la pauta de las discusiones. Se reencuentran, de este modo, las estructuras simbólicas del mundo de la vida en la continuidad de los saberes validados por la argumentación, en la articulación de las solidaridades y en la formación de actores sociales responsables de sus acciones. Lo que ya existe y lo nuevo se entrelazan en los significados y en los contenidos de la tradición cultural, en la dimensión de los espacios sociales de los grupos y en el tiempo histórico de las generaciones que se suceden.

Es posible distinguir el discurso teórico en el que se fundamentan las pretensiones de eficiencia de las acciones instrumentales o de la verdad de los pronunciamientos relativos a la constatación; el discurso práctico en el que se fundamenta la corrección de las interlocuciones regulativas; el discurso explicativo dirigido a la comprensión de las expresiones simbólicas, con preferencia por los valores culturales como los de las obras de arte, o al modo de la crítica terapéutica con miras a disipar los autoengaños sistemáticos (Cf. Habermas, 1: 33-43).

La acción comunicativa del mundo de la vida se da en contextos de libre

conversación, es decir, sin necesidad de que se acuerden previamente los temas o asuntos y sin que sea necesario explicitar las reglas a las que todos deben atenerse y que no son otras que las existentes en la simple disposición de los hombres a comunicarse.

Permítaseme abrir un paréntesis para preguntar hasta qué punto en los encuentros de educación popular se generan espacios generosos para esa

PERMÍTASEME ABRIR UN PARÉNTESIS PARA PREGUNTAR HASTA QUÉ PUNTO EN LOS ENCUENTROS DE EDUCACIÓN POPULAR SE GENERAN ESPACIOS GENEROSOS PARA ESA LIBRE CONVERSACIÓN AL MARGEN DE LAS CUESTIONES PROGRAMADAS Y ADEMÁS, HASTA QUÉ PUNTO SE LIMITAN Y VIGILAN ESOS ESPACIOS, ALEGANDO QUE ES NECESARIO ALEJAR LAS INFLUENCIAS EXTRAÑAS A LAS DE QUIÉNES PLANIFICARON EL ENCUENTRO A FIN DE QUE NO CONTAMINEN LAS MENTES DE SUS PUPILOS

libre conversación al margen de las cuestiones programadas y además, hasta qué punto se limitan y vigilan esos espacios, alegando que es necesario alejar las influencias extrañas a las de quienes planificaron el encuentro a fin de que no contaminen las mentes de sus pupilos.

La simple disposición de entenderse entre los interlocutores significa también el compromiso de, si es necesario, aducir las razones sobre las que están asentadas sus pretensiones de verdad, de rectitud y de sinceridad.

La interlocución de saberes supone, por tanto, una comunidad concreta dispuesta a la argumentación, es decir, dispuesta a mostrar que se sustentan racionalmente las pretensiones manifestadas en los actos del habla.

La perspectiva de la interlocución de saberes se inscribe en la argumentación, en un acuerdo racionalmente motivado. Argumentar es ofrecer las razones que legitiman una determina-

da pretensión de verdad del discurso cognitivo, de rectitud del discurso práctico, de sinceridad del discurso explicativo de las posiciones personales, posibilitándose la evaluación crítica de tales pretensiones. Los saberes de cada uno se reconstruyen en la interlocución con los saberes de los demás, no en el sentido de alcanzar un promedio en las opiniones o de que alguien convenza a los demás, sino con el fin de superar los saberes limitados de cada uno en la forma de saberes más consensuales y consistentes. Esa reconstrucción de saberes es lo que denominamos aprendizaje en el sentido de nuevos saberes cooperativamente producidos.

De este modo, la interlocución de los saberes se construye-reconstruye ya sea en la conversación libre o bien en la argumentación discursiva sobre temas destinados a la mesa de discusiones a la que tienen acceso todos los interesados en igualdad de condiciones. En este contexto se configura la educación popular, en esta interlocución de saberes en la que se constituyen la generosidad humana y la singularización de los sujetos. Es un proceso permanente de aprendizajes significativos donde, a priori, no es posible decir quién enseña y quién aprende y donde lo importante es que los saberes de cada uno se expresan y se potencian reconstruidos en la forma de saberes consensuales y compartidos en el marco de un nuevo y todavía más consistente sentido común (Cf. Marques, 1996: 6-34).

LA PEDAGOGÍA DE LA INTERLOCUCIÓN DE SABERES

Nos ocuparemos aquí de cómo se construye el conocimiento respecto de las prácticas educativas populares; de cuáles son los conocimientos que se requieren del educador, no como sujeto aislado, sino como un colectivo de educadores/educandos y de educandos/educadores; de cómo entender, organizar y conducir sus prácticas educativas. Trabajaremos en el mismo paradigma de la

interlocución como forma constituyente de los saberes sobre las prácticas de la educación.

Así como la educación popular se asienta y se constituye a partir de los movimientos populares que la exigen, sustentan e impulsan, también la pedagogía de la interlocución de saberes se origina y se sustenta en los movimientos organizados de educadores. En las coordenadas del pensamiento contemporáneo nos parece que está virtualmente presente una pedagogía de la razón plural, de la comunicación libre de coacciones, en la que el colectivo de los interesados en educación emerge con capacidad de pensar, de organizarse y conducir sus distintas y variadas prácticas y sus compromisos de ciudadanos, profesionales corresponsables de la inmensa tarea de la educación de un pueblo.

Por su singular relevancia, se transformó la educación en un campo de disputas entre las llamadas ciencias de la educación que se erigieron en fundamentos del educar y que ambicionan operar a través de conceptos generados en otros ámbitos. Se convirtió el campo de la educación en un depósito de conocimientos especializados, adquiridos y aplicados por un educador generalista no especialista, colocándose a merced de enfoques poco congruentes y no suficientemente profundizados, provenientes, o de la psicología, o de la sociología, o bien de las fuentes de estimulación orgánica o ambiental o, de las conquistas culturales sedimentarias, o de determinadas posturas filosóficas mal entendidas.

Por ello es que se hace necesario repensar radicalmente la educación y en especial la educación popular a partir de ella misma y de la comunidad argumentativa de los educadores y de quiénes se interesan en ella, en el marco de otro paradigma o de la interlocución de los saberes. Los hombres se construyen como seres en sociedad en la medida que por su acción comunicativa, se modelan a sí mismos, sus condiciones de existen-

cia y sus mundos. Y la educación es ese existir histórico del hombre o la realización de la historicidad humana en la concreción de situaciones espacio-temporales determinadas. Solamente puede explicar su mundo quién puede explicarse su historia, a la vez que su horizonte cognitivo, normativo-volitivo y expresivo de la subjetividad propia. Y ese camino es el de la intersubjetividad, de la interlocución entre iguales interesados en los mismos aspectos de su actuación que es solidariamente corresponsable.

En esta perspectiva, es importante distinguir tres dimensiones constituti-

vas de la unidad de la pedagogía: a) la dimensión de la racionalidad cognitivo-instrumental que proporciona el instrumental material y conceptual de la intervención pedagógica; b) la dimensión hermenéutica de la interpretación de los sentidos de un determinado contexto sociocultural; c) la dimensión del sentido radical de la emancipación humana como horizonte de posibilidades abiertas a la trascendencia exigida por la historicidad de la libertad.

A fin de potenciar las conquistas de las ciencias y de la tecnología, la educación necesita ser visualizada, organizada y conducida por formas de racionalidad más amplias y abarcales para que capte el sentido del vivir humano en sociedad y las intencionalidades de todos los individuos. Por otra parte, el diálogo hermenéutico desarma el dogmatismo de las ideologías y libera las potencialidades individuales congeladas en la subjetividad, gracias a la discusión libre de toda coerción. Finalmente, en el plano crítico del sentido radical de la emancipación humana, se originan

unidades sociales nuevas en que los comunicantes elaboran otras maneras de reorientarse recíprocamente y de reorientar sus vidas. Y en todo esto subyace el tratamiento pedagógico de los desafíos de la educación en la dimensión de la interlocución de los saberes.

La pedagogía de la educación popular supone grupos diferenciados como sujetos colectivos de los procesos educativos, que sólo son relevantes y efectivos/eficaces en la medida en que colectivamente se entienden, se organizan y conducen. Tales procesos se dan a partir de

LA PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN POPULAR SUPONE GRUPOS DIFERENCIADOS COMO SUJETOS COLECTIVOS DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS, QUE SÓLO SON RELEVANTES Y EFECTIVOS/EFICACES EN LA MEDIDA EN QUE COLECTIVAMENTE SE ENTIENDEN, SE ORGANIZAN Y CONDUCEN

las relaciones educativas directas, en los grupos de convivencia diaria, de trabajo, de descanso, en la mediación de los movimientos sociales emergentes que plasman las nuevas identidades sociales, culturales y políticas, así como en la necesidad de una articulación más amplia mediatizada por organizaciones e instituciones con redes de articulación interna y de publicidad crítica, en un encuentro social amplio (Cf. Marques, 1995: 51-65).

A esa reflexión sobre la interlocución de los saberes sobre educación, es necesario agregar la reflexión sobre la interlocución de los saberes que se reconstruyen en el aprendizaje, saberes previamente articulados en los diferentes espacios/tiempos sociales o ámbitos lingüísticos y puestos en interlocución en las prácticas de la educación popular.

LA ANTERIORIDAD DE LOS SABERES EN INTERLOCUCIÓN EN LA EDUCACIÓN POPULAR

De la interlocución de los saberes resulta el aprendizaje en tanto nuevo saber, saber reconstruido a partir de los saberes previos de los interlocutores: los saberes sobre la educación y los saberes con que se teje el aprendizaje a través de las prácticas educativas. De estos últimos saberes nos ocupamos ahora, en un primer momento, y luego de la forma específica de reconstrucción/aprendizaje de éstos en interlocución con la educación popular.

LOS LUGARES SOCIALES ORIGINARIOS DE LOS SABERES PREVIOS

Quien aprende nunca parte de nada, o de un nivel cero. Todo aprendizaje supone un saber previo que se transforma en saber nuevo. En la estructura simbólica de la palabra, se constituye el sujeto del aprendizaje que, antes de su propio nacimiento, está sujeto a los deseos y fantasías de sus progenitores y a las reglamentaciones sociales. Al nacer en el seno de una familia, el niño no sólo hereda una naturaleza humana, sino que se inserta en una cultura, en un universo de saberes socialmente compartidos, para recrearlos en nuevos aprendizajes, sus propios aprendizajes. En un camino que va desde afuera hacia adentro, la subjetividad de cada uno construye su núcleo de singularización, amparada en la intersubjetividad específica de determinados lugares sociales o ámbitos lingüísticos particulares.

Los mundos de la cultura, de la sociedad y de la persona, además de sus propias estructuras internas en las que se da la formación del hombre genérico, suponen y se sustentan en un medio también estructurado, organizado en niveles de complejidad y comprensión distintos, cual es el mundo de las objetivaciones que materializan las consecuencias de la

actuación de los hombres, constituido, al mismo tiempo, en distintos lugares sociales y ámbitos lingüísticos específicos. En ellos se generan los saberes que la educación popular pone en interlocución, para compatibilizarlos y articularlos con los nuevos saberes así reconstruidos.

Los saberes previos con que trabaja la educación popular son generados, se sustentan y son sustentados por diversos ámbitos lingüísticos, entre los cuales cabe destacar la familia, los grupos de iguales, la esfera del poder público articulado por el estado, el escenario de los movimientos sociales, de las organizaciones de la sociedad civil diferenciada y plural y de las áreas de los saberes especializados como los exigidos por determinadas prácticas profesionales e hilvanando todo lo anterior, los espacios públicos de la práctica política.

En los estrechos límites de que disponemos no podemos detenernos en las maneras cómo cada uno de esos lugares sociales produce y articula sus propios saberes, por los cuales también son producidos y articulados. Sólo basta recordar que aun una persona aislada y desamparada, con la que se enfrenta la educación popular, tiene o tuvo su experiencia de familia donde se estructuraron sus saberes básicos de vida, sus valores y aspiraciones. De la misma manera, todo el mundo participa de algún grupo de iguales donde se inserta la trama de los conocimientos y valores de la vida cotidiana. El educador más presente y efectivo/eficiente del hombre son sus iguales, aquellos con que mejor se identifica en cualquier situación.

Por su parte, el estado moderno está presente en la vida de cualquier ciudadano, incluso antes de su nacimiento y exige para su legitimación que todos sus integrantes participen del discurso de la acción y de la palabra. La exigencia de la subjetividad ciudadana de cada uno es una exigencia de la propia articulación de un poder soberano, donde los movimientos sociales revelan el carácter histórico y

reconstrutivo de las sociedades humanas, la tensión permanente entre el mundo de la vida y los sistemas que intentan colonizarlo al reducirlo a una racionalidad estricta y cerrada. La propia educación popular se inserta allí con su tradición de luchas y conquistas, con los saberes específicos en que se sustenta al generarlos.

Por otra parte, las instituciones sociales y las organizaciones de la sociedad civil, plurales y diferenciadas, estructuran saberes específicos de manera de someterlos a las exigencias de la efectividad y de la eficacia operativa propias. Y las actividades ocupacionales de los individuos, a su vez, al insertarse en sistemas de relaciones más abarcentes y diversas, se organizan bajo la forma de profesiones, donde concurren las configuraciones de los nuevos principios organizativos y los avances de las ciencias y tecnologías con las intencionalidades políticas de grupos sociales definidos.

Se ubica, finalmente, el continuum de los saberes nunca concluidos en los espacios públicos de la praxis política donde se da la publicidad crítica, proceso político de los aprendizajes necesarios para la ciudadanía responsable. En cada uno de los ámbitos lingüísticos o lugares sociales penetrados de saberes, se cumple una dimensión política de los aprendizajes supuestos por éstos; a la vez, se inscriben en el espacio público que los incluye y que a todos informa de la racionalidad comunicativa fundada en la unidad del mundo de la vida desde las formas de lenguaje que se presuponen como base de los entendimientos posibles. Se trata de un espacio público que no deja de ampliarse cada día y de asumir nuevas formas de mundialización y globalización, a merced de la ampliación de las fronteras de la comunicación, por lo que exige nuevas formas de publicidad crítica en el debate político ampliado y de generalización de las competencias ético-políticas de los sujetos singularizados en sus pertenencias grupales. Por ejem-

plo, la integración de la educación popular en América Latina es exigencia de su concreción en cada lugar y en cada sector de la vida del pueblo.

Tenemos, de este modo, una visión resumida de los saberes previos con que se va a enfrentar la educación popular. Cómo trabajarlos y en qué sentido es ahora nuestra preocupación (Cf. Marques, 1996:79-97).

LA FORMA DE INTERLOCUCIÓN DE LOS SABERES EN LA EDUCACIÓN POPULAR

En la sociedad actual plural y diferenciada, los aprendizajes necesarios para una ciudadanía competente y responsable asumen formas peculiares entre las que se sitúa la educación popular como un modo explícito, con propósito y organizado de educación que, por lo tanto, responde a un proyecto político de sociedad.

La construcción solidaria del proyecto político del movimiento popular no sólo está compuesta de constataciones o descripciones, sino que también del ser mismo de la educación popular, cuestión que se fundamenta en los valores consensualmente construidos, puesto que es primordial la definición de qué tipo de ciudadanos quieren ser involucrados en las acciones educativas y en qué sociedad. Sin esta definición, la acción política se restringe a la lucha por ventajas individuales o grupales y se reducen los movimientos sociales al estrecho ámbito del corporativismo.

Siempre deben ser consensualmente validados los criterios sobre las cuestiones que se van a abordar, cómo y cuándo. Tales cuestiones adquieren claridad y le dan el sentido que le es propio al insertarse en el universo de la estructuración simbólica del mundo de la vida en sus procesos de aprendizajes sociales anclados en las tradiciones culturales y en los proyectos de futuro. La referencia básica de la educación popular es esa concretización histórica en que

se sitúan educandos/educadores con sus vinculaciones a los respectivos modos de vida, vivencias culturales y deseos, con sus luchas insertas en el universo de las luchas sociales por la hegemonía cultural y ética de una sociedad puesta al servicio de la emancipación humana.

Le cabe a la propuesta explícita de la educación popular establecer los criterios de selección/priorización y de gradualidad de los temas y problemas, a fin de que su tratamiento se haga sistemático a partir de la integración en una dinámica educativa sensible a las dimensiones de la racionalidad plural y considerando el derecho de todos a la ampliación e intensidad de los aprendizajes necesarios a la ciudadanía responsable.

La organización del proceso de la educación popular significa articular su unidad con el proceso de los elementos que la componen, de las acciones que se desarrollan y de los recursos que se exigen, en torno a la dinámica de la acción comunicativa en que se cumplen los aprendizajes con miras a un amplio entendimiento, evitándose el aislamiento de cada componente en sus propios automatismos. Se someten, de este modo, a la gestión democrática del trabajo educativo y a la orientación de las acciones hacia los imperativos de la racionalidad de muchas voces, una racionalidad vivida y sustentada por los actores involucrados concretamente en las situaciones específicas de su praxis cotidiana y resistente a las maniobras de la manipulación estratégica.

La acción directa de las unidades

de educación popular se realiza, por tanto, como un proceso del entendimiento común sobre el quehacer y sobre las tareas que le competen a cada uno y que se le atribuyen por consenso. Y entre esas tareas está la

de un equipo directivo representando la unidad y la identidad de un grupo mayor.

Quiénes se involucran en la educación popular no pueden asumir una actitud indiferenciada en la que todos serían o harían de todo. En esa situación, el verticalismo de las decisiones de cúpula y la particularidad de las prácticas individuales necesitan ser superadas en la discusión colectiva a fin de que abra espacios para las voces y

los discursos habitualmente silenciados y estimule la libre expresión de cada uno.

La interlocución de los saberes no presupone su uniformidad; más bien exige que sean diversos desde su inicio para que se puedan enriquecer recíprocamente. Lo ya aprendido por algunos se torna una revelación creadora al confrontarse con la situación problematizadora de otros como fuerza interrogante y activa. Se da, de este modo, el aprendizaje en el marco de una subjetividad específica, que supone sujetos diferenciados tras la búsqueda de entenderse a sí mismos y su mundo y para que desde situaciones desiguales, puedan progresar en dirección hacia la igualdad de la relación política en la que se constituyen ciudadanos capaces de conducirse con la autonomía exigida por sus corresponsabilidades.

Se fundamenta el aprendizaje en el

TODO APRENDIZAJE SUPONE UN SABER PREVIO QUE SE TRANSFORMA EN SABER NUEVO. EN LA ESTRUCTURA SIMBÓLICA DE LA PALABRA, SE CONSTITUYE EL SUJETO DEL APRENDIZAJE QUE, ANTES DE SU PROPIO NACIMIENTO, ESTÁ SUJETO A LOS DESEOS Y FANTASÍAS DE SUS PROGENITORES Y A LAS REGLAMENTACIONES SOCIALES

mundo de los hombres que se escuchan y se responden unos a otros, puestos a escuchar las voces de quiénes los interpelan. La palabra de la nueva realidad interpelante es la del educando; la palabra educadora se sustenta en la experiencia de vida, en el discernimiento, en el compromiso con la incesante búsqueda de la verdad, con la precisión, la disciplina del estudio, la interpelación ética de la voluntad colectiva, de la fidelidad al proyecto de la emancipación humana.

La anterioridad epistemológica de los saberes que la educación popular pone en interlocución exige que todos los participantes estén concientes de los saberes que ya manipulan desde el sentido común y desde los aprendizajes anteriores

más formales. Esa es la primera tarea de la educación popular: valorizar los saberes previos de los educandos como punto de partida. Después, el trabajo educativo consiste en transitar desde los saberes usuales hacia los que proceden de los avances científicos y tecnológicos que se insertan subrepticamente en todos los sectores de la vida cotidiana y desde allí hacia aquellos, en el vaivén que ocurre desde las prácticas hacia las teorías y desde las teorías hacia las prácticas. Los saberes de la vida cotidiana del pueblo necesitan traducirse al campo de la idealización de los conceptos más genera-

les y desde ese plano, retraducirse para la concreción de la vida diaria. Las relaciones inmediatas vividas cotidianamente necesitan ser percibidas en el marco de sus determinaciones generales para comprenderlas después en su verdadero perfil sociocultural y político.

Los avances de las ciencias y de las técnicas, al hacerse presente a corto plazo en la vida cotidiana del pueblo, exigen una doble ruptura: con el sentido común en la constitución de determinada ciencia o técnica y de éstas con el sentido común transformado por ellas en un saber práctico fundamentado científicamente que le da sentido y orientación al actuar y crea el hábito de las decisiones acertadas y correctas (Cf. Santos:45-6).

La educación popular enriquece, de este modo, los saberes y la práctica de aquellos, transformando el sentido común en un buen sentido, haciendo que las experiencias de vida no sólo sean descritas y narradas, sino comprendidas y explicadas, organizando y profundizando los saberes que los nutren. Por tanto, el aprendizaje en la educación popular ocurre por el desarrollo de las competencias de relacionar, comparar, concluir; por la reestructuración más comprensiva, coherente y abierta a las complejidades de las articulaciones entre datos, hechos, percepciones y conceptos.

La sistematización incorpora una visión de continuidad en la que las cuestiones y los problemas se relacionan y se reorganizan continuamente, articulándose en otras estructuras más complejas y, a la vez, más adaptadas a la interpretación de los cambios ocurridos y de las nuevas relaciones percibidas. Aquello que parecía encerrado en un tema particular adquiere un carácter relacional más amplio y más concretamente inserto en el mundo de la vida y en una historia con continuidad. La conducción de las prácticas exige una reconstrucción que supere el entendimiento que de ellas se tenía y sobre ellas mismas en movimiento, siente las bases para nuevos aprendizajes y nuevos niveles de interlocución y de mayor amplitud de las experiencias vividas.

El uso de la palabra adecuada en el momento oportuno es postulado pedagógico fundamental, base para el establecimiento de un lenguaje común, aunque no se pueda incurrir en la ilusión de que por el hecho de usar las mismas palabras, se entiendan todos acerca de las mismas cuestiones. Solamente la práctica continuada del mismo lenguaje en distintas situaciones de uso permite un consenso más efectivo o el entendimiento compartido por todos. Por ello es que se tornan como esenciales para la interlocución de los saberes que se rearticulan en nuevos aprendizajes, la sistematización secuenciada y la recurrencia al mismo lenguaje en niveles de mayor amplitud y densidad.

Finalmente, importa insistir en que el entendimiento de la educación popular al que llegamos supone la configuración concreta, la reconstrucción autotranscendente del ser hombre singularizado entre los hombres. Las condiciones generales de la educación popular se dan en el mundo de la vida, telón de fondo en cuya realidad habitan los datos empíricos de lo cotidiano vivido de donde irradia la cultura, la sociedad y la personalidad distintiva de cada uno. Y en esa constitución del hombre genérico en

LA ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE LA EDUCACIÓN POPULAR SIGNIFICA ARTICULAR SU UNIDAD CON EL PROCESO DE LOS ELEMENTOS QUE LA COMPONEN, DE LAS ACCIONES QUE SE DESARROLLAN Y DE LOS RECURSOS QUE SE EXIGEN, EN TORNO A LA DINÁMICA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA EN QUE SE CUMPLEN LOS APRENDIZAJES CON MIRAS A UN AMPLIO ENTENDIMIENTO, EVITÁNDOSE EL AISLAMIENTO DE CADA COMPONENTE EN SUS PROPIOS AUTOMATISMOS

la igualdad entre los hombres, se inserta la singularización del sujeto en la estructuración simbólica de su palabra en que él se puede constituir como socialmente competente y singularmente autónomo, creativo, atento a muchas posibilidades, sin encerrarse en el aislamiento narcisista o en el exclusivismo de posiciones inamovibles (Cf. Marques, 1996: 97-115).

Bibliografía

CALDART, Roseli Salete. «Os movimentos sociais e a formulação de uma nova pedagogia». In: *Revista Contexto & Educação*. Ijuí. Editora UNIJUI, 2 (8), p.19-33, out./dez. 1987.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma bibliografia* Cortez, São Paulo, 1996.

GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsoes políticas do desejo*. Brasiliense, Sao Paulo, 1987.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. «Micropolítica; cartografias do desejo». Vozes, Petrópolis, 1993.

HABERMAS, Jurgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus, Tomos I e II, Madrid, 1988.

MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e Educação*. Editora UNIJUI, Ijuí, 1988.

_____. *Pedagogia, a ciência do educador*. Ijuí: Editora UNIJUI, Ijuí, 1988.

_____. *A formação do profissional da educação*. Editora UNIJUI, Ijuí, 1992.

_____. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Editora UNIJUI, Ijuí, 1995.

_____. *A aprendizagem na mediação do aprendido e da docência*. Editora UNIJUI, Ijuí, 1995.

_____. *Educação, interlocução de saberes que se reconstroem na aprendizagem*. No prelo, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Edições Afrontamento, Porto, 1989.

TORRES, Carlos Alberto. «Pedagogia do oprimido-revolução pedagógica na segunda metade do século». In: Gadotti, Moacir. *Paulo Freire: uma bibliografia*. Cortez, São Paulo, 1996.

REFUNDAMENTACIÓN POLÍTICO PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA TRANSICIÓN AL SIGLO XXI



Adriana Puiggrós*

Son varios los registros desde los cuales es posible abordar el problema que se plantea en este texto. Dado que la palabra «refundamentación» encabeza esta convocatoria, elegí hacer un análisis filosófico-político para aportar a la discusión. Precisamente las bases, los fundamentos, de la educación latinoamericana están hoy en juego. La tarea de deconstruir las categorías con las cuales hemos organizado el campo de la educación popular durante las anteriores décadas es indispensable para hacer un balance de lo que tenemos y de lo que perdimos, de lo que ya no nos sirve y de aquello que es recuperable, entre los conceptos y estrategias que llevamos en nuestra bolsa. Es necesario, al mismo tiempo, deshuesar el discurso neoliberal. Ambos arduos trabajos son indispensables para volver a imaginar nuevas utopías y empezar a caminar hacia ellas.

Elegí también analizar el escenario en el cual nuestra educación popular, la educación del pueblo -como decía Simón Rodríguez- deberá desenvolverse en los próximos años. Por eso hablaré sobre el Mercosur, los nuevos sujetos y las fronteras donde por la vía de la miseria se está produciendo la integración latinoamericana.

EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y EL PROYECTO NEOLIBERAL SON INCOMPATIBLES

La educación siempre trasciende el texto, se escapa de la esencia actual, de la mismidad del sujeto, rebasa el continente del pasado y la política represiva del presente. La enseñanza-aprendizaje de las culturas es una negación a quedarse en el puro presente y una apuesta al porvenir. Por lo tanto los programas que enarbolan los funcionarios del neoliberalismo son muy pobres en sentidos educacionales porque se apoyan en las afirmaciones -ya viejas según ha demostrado Jacques Derrida¹- del fin de la historia y el fin de la filosofía.

Los funcionarios neoliberales no elaboran programas simplemente domesticadores, o reducen la educación al paradigma conductista o aplican

* Educadora, Argentina

1. DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx*. Ed. Trotta. Madrid, 1995.

las diversas formas de la censura. En América Latina su acción trata de la negación de la educación a millones de niños, jóvenes y adultos. Se trata de un genocidio.

Si entendemos por «educación popular», la del pueblo, eso es precisamente lo que elimina el neoliberalismo. Entre los significados que tiene hoy «educación popular» se destacan un proceso de vaciamiento cultural y programas dirigidos al clientelismo de políticas conservadoras populistas (programa Solidaridad de México o Plan Social de Argentina). El deterioro y la reducción del servicio educacional público está dejando tierra arrasada pues en América Latina no hay sujetos con autonomía educacional (en lo económico, en lo administrativo, en lo político e incluso en lo pedagógico), que estén en condiciones de hacerse cargo de la educación masiva sustituyendo al Estado. Las alrededor de cinco mil organizaciones no gubernamentales que trabajan en educación realizan experiencias valiosas y necesarias, pero no pueden idear, programar, financiar, conducir y llevar adelante la educación de millones de educandos. El Estado paternalista ha caducado y el Estado moderno está en crisis, pero no se han desarrollado aún otros sujetos o agentes, otras opciones, capaces de sustituir las funciones que sigue siendo necesario cumplir públicamente. No se ha definido aún un nuevo sentido de lo público y no se han creado poderes alternativos que representen a las grandes mayorías o a sus fragmentos.

Mejorar la educación mediante la sustitución del Estado por el mercado es una falacia en sociedades donde la mayoría de los sujetos sociales carecen de representación y de poder y deben someterse a las reglas de los dueños del mercado. Transformar a la educación en una mercancía más, es someterla a las reglas de producción, distribución y consumo injusto y desigual, a las cuales están subordinadas todas las mercancías. La lógica del mercado requiere de la

educación aplicada al puro presente e impide la apuesta al mediano y largo plazo; le prohíbe seguir siendo la fábrica de los sueños.

LA EDUCACIÓN SIEMPRE TRASCIENDE EL TEXTO, SE ESCAPA DE LA ESENCIA ACTUAL, DE LA MISMIDAD DEL SUJETO, REBASA EL CONTINENTE DEL PASADO Y LA POLÍTICA REPRESIVA DEL PRESENTE. LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LAS CULTURAS ES UNA NEGACIÓN A QUEDARSE EN EL PURO PRESENTE Y UNA APUESTA AL PORVENIR. POR LO TANTO LOS PROGRAMAS QUE ENARBOLAN LOS FUNCIONARIOS DEL NEOLIBERALISMO SON MUY POBRES EN SENTIDOS EDUCACIONALES PORQUE SE APOYAN EN LAS AFIRMACIONES -YA VIEJAS SEGÚN HA DEMOSTRADO JACQUES DERRIDA- DEL FIN DE LA HISTORIA Y EL FIN DE LA FILOSOFÍA

EDUCAR ES UNA FORMA DE HACER EL TIEMPO Y LA HISTORIA

La ley de las viejas generaciones incorpora sentidos fundantes al futuro pero fundantes no quiere decir que lo determinan mecánicamente, que necesariamente lo dirigen o mandan. Sin embargo (siguiendo nuevamente a Derrida):

«no se deja de cargar, desde el nacimiento, con una responsabilidad,

aunque sólo sea para tener que reparar un mal en el preciso momento en que nadie sería capaz de reconocerlo, salvo confesándose *confesando* al otro, como si esto viniera a ser lo mismo»².

Una confesión neoliberal típica circula entre algunos educadores conosureños: no hay futuro sino funcionariado, no hay educación sino planeamiento de la transferencia, la descentralización, la reducción presupuestaria, la flexibilización laboral de la función docente, la eficiencia de la inversión. Es una confesión de la miseria intelectual de nuestra época, pero no alcanza para anular la responsabilidad, ese fantasma que insiste en regresar, en interpelarnos, impidiendo que todos nosotros nos identifiquemos con la muerte de la pedagogía. En el caso de los educadores, el negar la responsabilidad tiene como castigo dedicar la vida profesional a huir de su papel de educadores. Pero ¿cuál es esa responsabilidad a la cual me refiero?. Lo iremos desentrañando, quizás descubriendo/construyendo.

La responsabilidad de los educadores latinoamericanos no es cumplir mecánicamente con un mandato, sino descubrir cuál es el problema educacional de nuestras sociedades en nuestra época, y construir pedagogías nuevas. Se los requiere para que descubran los vectores de fuerza que desde la historia de más atrás y desde la historia reciente, interpelan hoy en un registro pedagógico. Se requiere de ellos que den paso a la propia historia.

Los crímenes pedagógicos del pasado no se borran sin más. Tampoco las creaciones. Discutir cuáles fueron unos y otras en la educación de nuestra región, es la forma de hacerse cargo de una parte de la responsabilidad. De ese viaje por la historia, del ir y venir permanentes, del transitar del

2. DERRIDA, J. *Espectros de Marx*, op. cit. P. 35

presente al pasado y del pasado al futuro, es un trabajo del cual puede quedar un resto. En cambio la radicalización neoliberal en el absoluto presentismo, agota la producción pedagógica y reduce la educación a sus recursos técnicos.

El pasado no anula al futuro sin dejar resto, porque en medio está el presente, lugar de articulación de lo contingente con lo necesario, de los mandatos con las libres elecciones o violaciones. Eso es lo que no comprende Martin McLean cuando, en un artículo publicado por la Revista Iberoamericana de Educación,³ se descarga contra el humanismo genéricamente y reduce la historicidad pedagógica al «respeto por los héroes del pasado que (puede que) haya conducido a un conservadurismo pasivo a una falta de realismo». Y aconseja desechar el humanismo que aún «sigue atrincherado allí»⁴ optando confusamente por apoyar la educación sobre un nuevo utilitarismo.

El futuro tampoco anula al pasado sin dejar resto. El borde entre pasado y futuro no es estático, no es lineal, es el presente. La educación presente es un lugar donde pasado y futuro negocian, siendo uno contexto, contra-texto, del otro. El pasado desborda sobre el futuro como el futuro operó sobre el pasado desbordándose en él. La educación de los hijos es el proyecto del pasado, es el conjunto de las responsabilidades, que desborda sobre el futuro pero en tanto proyecto futuro-presente desborda sobre el presente y el presente pasado.

GENERAR EL FUTURO

El lugar donde más radicalmente se plantea la imposibilidad de un presente absoluto es en la sucesión generacional. Generación significa «acción y efecto de engendrar», «sucesión de descendientes en línea recta», «conjunto de todos los vivientes coetáneos» y, en su definición más conservadora, «casta, género, especie». «Generación» designa una agru-

pación y por lo tanto su diferencia con quienes no son agrupados, es decir los de otras generaciones. Se construye en la sucesión, es efecto de «engendrar» y produce la acción, engendra. En el acto de engendrar cada generación se perfila tanto la muerte como la continuidad de sus padres; en el propio acto de engendrar dibujará el propio término y la propia continuidad. En otras palabras, producirá el tiempo del hombre.

**MEJORAR LA EDUCACIÓN
MEDIANTE LA
SUSTITUCIÓN DEL ESTADO
POR EL MERCADO ES UNA
FALACIA EN SOCIEDADES
DONDE LA MAYORÍA DE
LOS SUJETOS SOCIALES
CARECEN DE
REPRESENTACIÓN Y DE
PODER Y DEBEN
SOMETERSE A LAS REGLAS
DE LOS DUEÑOS DEL
MERCADO**

El tiempo humano es posible como resultado de la diferencia generacional; el tiempo es la sucesión generacional misma. El presente esencial no existe, el presente no existe en su estabilidad sino en la negación de su estabilidad. La educación es la negación de la estabilidad del presente porque, como planteó Freud, es imposible. Veamos: si una generación pudiera imprimir sus mandatos sin restos, clonificar a la siguiente, el presente sería eterno y en él se eternizaría el pasado. Pasado, presente y futuro se unirían en un momento esencial. Desde la herencia griega, la cultura occidental, madre del sistema escolarizado moderno, ha supuesto tal momento estático. El funcionalismo, por la vía de Durkheim y por la vía de Parsons, ha heredado la utopía positivista de un momento esencial, de una positividad absoluta, de una transmisión cultural tan perfecta

que determine el fin de la historia.

La educación es, por suerte, imperfecta y produce diferencias entre las generaciones. El discurso pedagógico dominante se transmite con fallas, con esas fracturas que tan bien percibió Basil Bernstein en su trabajo «Sobre el discurso pedagógico». Esas fallas albergan la posibilidad de que se produzcan nuevas alternativas que proyecten nuevos sujetos hacia el futuro. La transmisión debe ser imperfecta para que tal futuro sea posible.

La educación moderna se ha construido en base a la negación de su insuficiencia, como una pedagogía de la afirmación, de la efectividad, de la eficiencia. El mayor intento de negación es el neoliberalismo pedagógico, positivismo llevado al extremo, ilusión de cierre total, de eliminación de todo error, de completud de voluntad universal y omniabarcativa de las sociedades. Las responsabilidades educacionales son enseñadas y aprendidas en un tiempo que está «out of joint»,⁵ en una dislocación del tiempo entre generaciones, en una discontinuidad en la transmisión de los mensajes y en su disparidad. Esa disparidad garantiza su impotencia, es decir su imposibilidad de programarnos, de mandarnos y abre lugares para generar responsabilidades, es decir que esa misma disparidad permite la fuerza creadora.

¿Cuál es la responsabilidad, cuál el fantasma que recorre nuestras sociedades sudamericanas? ¿Hay región? ¿Hay un espacio y un tiempo que nos convoque? ¿Alguna espectral responsabilidad recorre América Latina y estos países de por acá? ¿Habrá

3. McLEAN, Martin. «Contenidos, enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria de los países de la Unión Europea». En: Revista Iberoamericana de Educación, *Reforma de la Educación Secundaria*, N° 9, Organización de Estados Iberoamericanos, p.25, Madrid, sept.-dic. 1995.

4. McLEAN, M. *op.cit.* P.29.

5. DERRIDA, J. *Espectros de Marx, op.cit.* P.35.

quien sea capaz de enfrentarse a los fantasmas en lugar de renunciar a educar? ¿Habrá la posibilidad de otro educando, habrá una juventud capaz de dirigirse al futuro, de volver a aprender?

Adhiriéndonos a la anticipación que hace Jacques Derrida diremos que tal vendrá «otro scholar» (sabio, intelectual, tal vez amauta), un día, una noche, siglos después -el tiempo no se mide aquí ya de la misma manera-. Este sería por fin capaz, más allá de la oposición entre presencia y no presencia, efectividad e ineffectividad, vida y no-vida, de pensar la posibilidad del espectro, espectro como posibilidad»⁶.

LA FALLA LATINOAMERICANA

¿Qué será el «out of joint» en nuestra historia educacional, de la educación de nuestra región? ¿Cuál su lugar y tiempo de origen? El primer baúl adonde se me ocurre buscar es en lo que no leemos, lo que queda fuera del lenguaje de la moda neoliberal, en lo que está fuera de moda y no encaja con el sentido común de los «papers» preparados para los congresos, los temas que no reciben puntaje en las evaluaciones que realizan las comisiones universitarias. Se me ocurre investigar que responsabilidades tenemos al abordar la «transición de la educación popular hacia el siglo XXI» investigando «los dolores que quedan» pues seguramente son «las libertades que faltan», usando palabras de los jóvenes que escribieron el Manifiesto Reformista de 1918.

La generación reformista enfrentó los espectros, los espíritus, diría el Manifiesto. Decidió hacerse cargo de su herencia en una época en la cual todos los pensamientos parecían dispersos. Asumió los significantes de Mayo (los mayos de la independencia de todos los países latinoamericanos) desde un presente que proclamó diciendo «estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana»⁷. Un espectro de alterna-

tivas educacionales y referidas a la creación de una nueva cultura política brotaron desde las Universidades Populares González Prada, desde la Federación de Estudiantes de Chile, el movimiento estudiantil uruguayo, colombiano y paraguayo, la Primera Convención de Estudiantes Bolivianos, el movimiento brasileño de los tenientes y, años después, de la reforma de la universidad venezolana.

Tomemos ese hecho, por latinoamericano, por dirigido a la integración regional, por ser uno de los fundamentos de la educación popular, para analizarlo. Cabe de nuevo una pregunta de Derrida. El movimiento reformista vino «¿... sólo a reparar la injusticia o, más precisamente, a rearticular como es debido la disyunción del tiempo presente?»⁸. ¿Cuál era la injusticia y que hemos heredado de ella, qué de esa injusticia anda por aquí ahora espectralmente persiguiéndonos, reapareciendo en la noche latinoamericana?

Muchas otras veces nuestros pueblos se preguntaron por la relación entre la injusticia y la educación. Esa pregunta fue la que motivó a Paulo Freire y a sus diversos y distintos herederos y derivaciones desde hace treinta años hasta este fin de siglo. Formulándose tal cuestionamiento, abrieron un espacio significativo para el surgimiento de nuevos sujetos políticos y culturales. La larga lucha de Freire para impedir que las respuestas se dogmatizaran, que la pregunta se cerrara, permitió que fueran producidas innumerables experiencias de «educación popular».

Hubo experiencias que fueron famosas, otras quedaron desconocidas. Pero, ese desconocimiento, o el olvido al cual todas han sido ahora sometidas, ¿es definitivo, no ha dejado huellas visibles, no ha permitido guardar algo de lo que se hizo y de aquello que se imaginó? La deshistorización, que es uno de los mecanismos neoliberales más usuales, impide que los educadores cuenten sus experiencias, las relaten con legitimidad, las enseñen a los jóvenes alumnos y

maestros. La deshistorización impide la educación del pueblo.

Pero, como hemos dicho, la hipótesis psicoanalítica que asegura el regreso de lo reprimido nos plantea serios problemas respecto al futuro del discurso pedagógico del neoliberalismo. Podemos argumentar que la experiencia de la educación popular no está guardada intacta en la memoria, pero mucho de ella brota en los relatos de sus actores, cuando se los entrevista o cuando se los interpela desde investigaciones que pretenden reconstruir la historia reciente. No es imposible que si algún día avanzan en nuestros países proyectos democráticos, esa memoria irrumpa, aunque fragmentada y desordenada, para aportar la experiencia acumulada por la educación popular.

Pero si alguna vez la educación popular latinoamericana es nuevamente posible, no podrá ser repetición. Debemos, pues, prepararle una trama conceptual nueva para poder imaginar nuevas estrategias. Obligado es revisar los aspectos más generales de esa trama, el escenario categorial en el cual podría crecer. Volvemos a plantear la necesidad de abordar esos temas latinoamericanos que se nos presentan como espectros.

LA INTEGRACIÓN FRUSTRADA Y LA EDUCACIÓN POPULAR LATINOAMERICANA

Una lectura posible de la injusticia fue probablemente que no se haya producido la rearticulación como era debido. Se trata de la integración de la cultura latinoamericana. Integra-

6. DERRIDA, J. *Espectros de Marx*, op. cit. P. 26

7. La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. «Manifiesto del 21 de junio de 1918». En: Tunnerman Berheim, Carlos, *60 años de la Reforma Universitario de Córdoba, 1918-1978*. FEDES. Venezuela, 1979.

8. DERRIDA, J. *Espectros de Marx*, op. cit. P. 38.

ción como rearticulación. Rearticulación como reparación de las divisiones y articulaciones perversas que recorrieron la historia de la región y que conformaron nuestras naciones en el siglo XIX, sobre muchos errores anteriores. Porque, como dice Néstor García Canclini, no es una novedad el intento de integración globalizante y universalista: «ya hace 500 años se hizo el primer ensayo de incluir a este continente en la economía-mundo»⁹.

Desde aquel momento, de conquista y de fundación de un vínculo pedagógico, las cosas vinieron torcidas y los pueblos latinoamericanos vieron unidos o separados sus territorios de formas que no coincidían con su concepción de la integración o de la separación. No me refiero solamente a la división territorial, aunque no me olvido de ella porque es ni más ni menos que la delimitación del espacio en el cual se apoyan las culturas, las naciones y los Estados. En el cual vive la gente. La integración/separación bizarra lo fue de las culturas y de la vida de la gente. Lo fue de la distribución de la cultura y por lo tanto de la educación. Y sobre toda esa historia, encima de, a través de, usando o mejor dicho mal-usando los conflictos constitutivos de las identidades, se comienzan a gestar los «segmentos mundializados»¹⁰ del fin de este siglo, sujetos que atraviesan el espectro de lo cultural de todas las culturas y hacen perder importancia a lo que se enseñaba y a lo que se aprendía.

LA EDUCACIÓN MODERNA SE HA CONSTRUIDO EN BASE A LA NEGACIÓN DE SU INSUFICIENCIA, COMO UNA PEDAGOGÍA DE LA AFIRMACIÓN, DE LA EFECTIVIDAD, DE LA EFICIENCIA. EL MAYOR INTENTO DE NEGACIÓN ES EL NEOLIBERALISMO PEDAGÓGICO, POSITIVISMO LLEVADO AL EXTREMO, ILUSIÓN DE CIERRE TOTAL, DE ELIMINACIÓN DE TODO ERROR, DE COMPLETUD DE VOLUNTAD UNIVERSAL Y OMNIABARCATIVA DE LAS SOCIEDADES

La Nación ya no es ya el patín que permite deslizarse del pasado al futuro por la historia. La Nación era temporalidad que sometía las temporalidades particulares y por lo tanto las relaciones de culturas particulares entre pasado, presente y futuro. La Nación en América Latina era un inacabado, desigual, acuerdo sobre la enseñanza/aprendizaje de lo público, sobre usos determinados del espacio y del tiempo comunes, acordados o impuestos/aceptados¹¹. La Nación era la positiva presencia de las instituciones, el espíritu nacional señalado por Franz Tamayo y el acuerdo pedagógico establecidos por los nacionalismos populares. Observadas

desde el capitalismo triunfante las naciones latinoamericanas no merecían suficiente respeto. Sufridas desde las nacionalidades latinoamericanas derrotadas y sometidas eran realidades duras, mitos sustantivos, triunfos de una integración desigual. La escuela de la Nación, de cada Nación, distinguía, dividía, marginaba en la operación de integrar, y producía cultura común.

Al borrarse y enrarecerse las reglas de lo común, el presente deja de ser diáfano y el futuro se torna incierto, contingente. La dispersión de la sociedad civil, la caducidad de los rituales y de las burocracias institucionales modernas (caducidad resultante de su propia degradación o de haber caído rendidas a los pies del león neoliberal), ponen en crisis los andariveles político culturales por los

cuales transitaba la gente su espacio y su tiempo. Las diferencias que gracias a los arreglos del Estado-Nación moderno pudieron ser «expuestas armónicamente en las vitrinas de los museos nacionales y en los libros de texto»¹² perdieron su lazo de unión. Pero no creamos que estaban intactas, en realidad no existían sino como diferencias en el marco de la unidad Nación. Los sujetos que produjo la modernidad latinoamericana no se abrieron en sus partes, en gajos o en piezas de un rompecabezas sino que se deshicieron en pedazos. Cambió el afuera y el adentro constitutivos de la ciudad, se borraron los límites reales e imaginarios. La televisión llegó a la escuela rural, y la expansión de la computadora produjo espacios virtuales poblados por jóvenes del país de Internet que residen en direcciones electrónicas. Los límites de la escuela y la no-escuela lamentablemente se esfumaron. Las fronteras establecidas entre las culturas populares, la cultura de uso en las instituciones modernas y las culturas de élites entraron en crisis.

¿Qué queda de la problemática de la integración nacional y latinoamericana? ¿Qué queda del sujeto tradicional de la educación popular? De la primera, poco, excepto que cambiemos los límites, que pensemos en términos regionales, es decir que cambiemos nuestras nociones geopolíticas, ruptura de unos cuantos prejuicios de por medio. De la integración latinoamericana, poco, excepto que en lu-

9. GARCIA, Canclini, N. *Consumidores y ciudadanos*. Grijalbo, p. 194, México, 1995.

10. GARCIA, Canclini, N. *Consumidores y ciudadanos*, op.cit. P. 113.

11. MONGIN, Olivier. «¿Una memoria sin historia? Hacia una relación diferente con la historia». En: *Revista Punto de Vista*, N°49, Agosto, 1994.

12. GARCIA, Canclini, Néstor. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo, p.80, Buenos Aires, 1995.

gar de la suma de, o el enfrentamiento entre los países imaginemos la articulación de las regiones. Brasil o Chile no pueden ser ya las hipótesis de guerra que dan identidad al Ejército argentino; Chile, Perú, Bolivia, Ecuador no pueden ya pensarse desde los territorios disputados, expropiados, perdidos en las guerras.

Hay dos formas de imaginar tal integración. La neoliberal, que reduce el Mercosur al aumento y mejor eficiencia del comercio en rubros determinados, y en materia de educación al «reconocimiento de certificados, títulos y estudios», tal como se denominó el «Protocolo de integración educativa» firmado en Buenos Aires por los Ministros de Educación el 4 de agosto de 1994. Pero hay otra integración imaginable, cuya posibilidad hay que buscar entre los «dolores», para elegir cuáles responsabilidades tomamos.

En cuanto al sujeto de la educación popular rechazamos el «fundamentalismo macondista» que «conge-la lo latinoamericano como santuario de la naturaleza premoderna y sublima a este continente como el lugar en el que la violencia social es hechizada por los afectos»¹³. Desde la independencia el desarrollo sudamericano fue capitalista y dependiente, no colonial.

Se construyeron hegemonías nacionales dirigidas por Estados, muchos de los cuales llegaron a ser modernos. Las identidades étnicas y culturales pre-capitalistas que se mantuvieron con vida lo hicieron como oposición y en oposición a la cultura moderna y quedaron inscriptas en el interior de los Estados-Nación. Las relaciones coloniales subsistentes lo fueron enlazadas a la hegemonía - de la incompleta y desigual modernidad latinoamericana. García Canclini usa el término «hibridación» para dar cuenta del proceso que aceleradamente está cambiando la reglas profundas de la integración. La hibridación es la modificación de las identidades en amplios sectores populares, que son ahora multiétnicos, migrantes, políglotas

y que cruzan elementos de varias culturas¹⁴.

Destaquemos en el término «hibridación» el papel organizador del conflicto, la permanente producción de antagonismos, es decir, veámoslo como un espacio de lucha. Esa interpretación abre un panorama muy distinto del integracionismo tradicional que enarbolaron los sectores progresistas y latinoamericanistas desde principios de siglo.

Varios conceptos distintos de los sujetos de la integración latinoamericana recorrieron esa historia. El primero, elitista y estetizante encabezado por José E. Rodó y José Vasconcelos, continuado por el movimiento espiritualista en varias de sus vertientes: era el alma americana, era la raza cósmica el sujeto de la unidad. El segundo, el esencialismo nacionalista latinoamericano que se asoció a algunos nacionalismos populares: un mismo idioma, un mismo colonizador, una misma tierra, en fin una esencia, una categoría histórica, el espíritu del pueblo americano. El tercero aludía a una integración política y reclamaba comunicaciones, acuerdos e intercambio entre los países. Desde esa última interpretación, Manuel Ugarte consideró a principios de siglo que las naciones latinoamericanas no tenían posibilidades de salir del atraso económico sin cooperar. Ugarte pensaba en la «Patria Grande», en la «Nación Latinoamericana», cuya condición de existencia era la libertad. El cuarto uso de «integración», realizado por la izquierda de los años 60 a 80, la entendía como un producto de la lucha por el socialismo; la concebía en sus más generales parámetros y los sectores más ortodoxos aspiraban a una integración sustentada en el internacionalismo proletario. En quinto lugar, durante muchos años los organismos internacionales concibieron una integración basada en la hegemonía norteamericana y encarrilada por vías desarrollistas. Desde un lugar alternativo, el Pacto Andino, cuya época de auge fue a fines de los años 60 y principios de los 70, se

ubicó en la tensión entre el desarrollismo y las políticas nacionalistas y populares de los gobiernos de Velasco Alvarado y Salvador Allende. La sexta interpretación de «integración» fue sostenida por las dictaduras militares que, en especial en nuestra subregión, alternaron la articulación de concepciones y estrategias puntuales de represión, borrando las fronteras con enfrentamientos bélicos. Finalmente, el neoliberalismo estableció reglas del juego para la integración mediante el Tratado de Libre Comercio (TLC) en la frontera norte de América Latina y en el Mercosur.

Las fuerzas antagónicas que disputan América Latina durante el siglo XX están cargadas con demandas históricas: los preceptos de la doctrina Monroe, el mandato de San Martín y Bolívar, los intereses de los Pueblos, el espíritu americano. Todos los enunciados referidos a la integración, referentes de esos mandatos, contienen algo de melancólico, contienen fracasos, contienen algo más que una imposibilidad esencial, filosófica. Todas aquellas posiciones estuvieron cruzadas por el problema del poder. La integración es políticamente limitada en casi todos los planteos anteriores. Lo es porque se apoya en fracturas, en exclusiones, en matanzas dirigidas por los poderosos llámense imperialismo, oligarquías, burguesías financieras, transnacionales, caudillos locales, funcionarios de Estados decadentes o tecnócratas del neoliberalismo.

En algunos casos la «integración» no es limitadã sino una mentira. Pero toda mentira llena una demanda, es una respuesta torcida, bizarra, a una necesidad. Se miente cuando no hay ya instrumentos que permitan converger al otro con «verdades» o

13. GARCIA, Canclini, N. *Consumidores y ciudadanos*, op. cit. P.94

14. GARCIA, Canclini, N. *Consumidores y ciudadanos*, op. cit. P.109

semiverdades, cuando los hechos son totalmente impresentables. ¿Por qué necesitan mencionar la integración gobiernos solamente interesados en arreglar algunos negocios particulares evitando toda intervención de los pueblos?. La respuesta está en la forma de construcción del discurso neoliberal, que consiste en utilizar el lenguaje progresista latinoamericano y resignificarlo en el marco de un discurso revolucionariamente conservador. De tal forma se descolocan las demandas de integración que provienen de las poblaciones migrantes, de las economías regionales, de las culturas que traspasan las fronteras y se tienden líneas transnacionales de los intereses económicos dominantes, en nombre de la integración latinoamericana.

¿Hay que abandonar el objetivo de la integración, aduciendo que el Mercosur es un pacto comercial y aduanero y el TLC una forma de someter aún más a los trabajadores mexicanos?. ¿Se trata de un problema de lenguaje, como le ha dicho hace poco el Subcomandante Marcos al poeta argentino Juan Gelman?. Si de la fuerza política de los lenguajes y sus efectos se trata, deconstruir la categoría «integración» es una tarea política y tenemos mucho para hacer

desde los discursos pedagógicos. Probablemente en el trabajo de deconstrucción/rearticulación de «integración latinoamericana» y «educación» podamos reubicar/reconstruir la «educación popular».

¿HAY QUE ABANDONAR EL OBJETIVO DE LA INTEGRACIÓN, ADUCIENDO QUE EL MERCOSUR ES UN PACTO COMERCIAL Y ADUANERO Y EL TLC UNA FORMA DE SOMETER AÚN MÁS A LOS TRABAJADORES MEXICANOS?. ¿O SE TRATA DE UN PROBLEMA DE LENGUAJE, COMO LE HA DICHO HACE POCO EL SUBCOMANDANTE MARCOS AL POETA ARGENTINO JUAN GELMAN?. SI DE LA FUERZA POLÍTICA DE LOS LENGUAJES Y SUS EFECTOS SE TRATA, DECONSTRUIR LA CATEGORÍA «INTEGRACIÓN» ES UNA TAREA POLÍTICA Y TENEMOS MUCHO PARA HACER DESDE LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS. PROBABLEMENTE EN EL TRABAJO DE DECONSTRUCCIÓN/ REARTICULACIÓN DE «INTEGRACION LATINOAMERICANA» Y «EDUCACIÓN» PODAMOS REUBICAR/RECONSTRUIR LA «EDUCACIÓN POPULAR»

las responsabilidades nacen siempre de angustias que no se han canalizado y con el correr de los tiempos se llenan de telas de arañas, de jibas que les crecen sin lástima, de borraduras de las facciones y toman formas fantasmagóricas que nos im-

pulsan a cerrar los ojos y taparnos los oídos, evitando el sueño. Y si aún algo nos queda de humanos, en la trama del sueño regresan.

Llegamos al fin del siglo habiendo pasado dolorosas demostraciones de la imposibilidad última de la utopía marxiana de la unidad y la unicidad final del sujeto de la historia. Esa idea de correspondencia era típicamente moderna. Pero no por eso nos hemos librado del espectro de la integración. El tal espectro retorna fortalecido en su fantasmagoría, cada vez menos dibujado, menos racional y por lo tanto menos soportable. Cuanto más tiempo dejamos pasar, menos aguantamos leer a Manuel Ugarte y dejamos que sus libros se agoten en las librerías de textos viejos. Simultáneamente, la demanda se va desdibujando y pasa de ser una necesidad a constituir una dolorosa e inmanejable angustia.

La integración imaginada desde la hibridación es mucho más compleja. Volvemos a la condición que hemos puesto más arriba a la categoría «hibridación»: no se trata de un proceso de múltiples acoplamientos sincrónicos que sustituye a la integración global y total que propuso la imaginación moderna. Diversas modalidades vinculares constituyen a los sujetos y tejen los procesos de hibridación. El antagonismo no siempre se constituye, pero cuando lo hace, surge una nueva identidad. Toda nueva identidad se gesta en el movimiento de desarrollo desigual. Por eso la integración unificadora, homogeneizante y definitiva, siempre conlleva un acto autoritario y termina en el fracaso.

La cuestión de la diferencia constitutiva y la necesidad del antagonismo, son las dos primeras cuestiones metodológicas que se presentan al enfrentarse con el problema pedagógico.

15. MARX, Carlos. «Manifiesto inaugural de la Asociación Internacional de los Trabajadores». En: Marx, Engels, *Obras Escogidas*, Editorial Progreso, p.264, Moscú, 1955.

gico asociado a la integración. Se le suma otra cuestión no menos importante: la relación entre texto y entorno, contexto. Siguiendo a Gayatri Chakravorty Spivak rechazamos tal distinción, consideramos, que no es legítima la antinomia espacios institucionales/no institucionales, Centro/Periferia. Interesa abordar este problema desde el análisis de Spivak por la trama discursiva en la cual queda así inserta la preocupación. No se nos escapa que la interioridad de la periferia mundial respecto al Centro industrializado y urbano ha sido uno de los principales postulados de la teoría de la dependencia, desde Teotonio Dos Santos a Samir Amir. Pero la teoría de la dependencia era parte de un imaginario muy impregnado todavía por el internacionalismo proletario. Se apoyaba en la teoría de los modos de producción, que posee fuertes elementos funcionalistas (la idea de organismo, la universalidad de los modos considerados modelos, la operación de adecuación de la realidad a estructuras más simples, la renuncia a dar cuenta de los procesos de hibridación y de las irreductibles diferencias). Usando palabras de Aleta J. Norval en su postscriptum a la carta a Laclau: «Aquí entramos en el terreno difícil que requiere la afirmación de una identidad» (...) «específica, una identidad que sin embargo retenga el pluralismo y la autonomía»¹⁶.

La tarea de Reconstrucción de las categorías con las cuales pensamos la integración latinoamericana y su educación popular requiere ser sucedida por nuevas rearticulaciones, es decir, por nuevas estrategias políticas y pedagógicas.

IDENTIDAD, NUEVOS SUJETOS Y EDUCACIÓN POPULAR

Hemos mencionado varias concepciones distintas sobre la educación popular latinoamericana y derivado nuestro texto hacia la cuestión de la integración. Esta secuencia discursiva

VOLVEMOS ENTONCES A LA CUESTIÓN DE FONDO: ¿ES POSIBLE LA EDUCACIÓN POPULAR UBICADA EN LA TRAMA DE UN PROYECTO DE INTEGRACIÓN REGIONAL?. A ESTA ALTURA ESTAMOS EN CONDICIONES DE RESPONDER QUE SI POR INTEGRACIÓN ENTENDEMOS TRANSFORMACIÓN DE LOS SUJETOS, RENUNCIANDO A LA SUPUESTA SUMA DE LAS CARACTERÍSTICAS ESENCIALES; SI SOMOS CONSCIENTES DE LA IMPOSIBILIDAD ÚLTIMA DE LA INTEGRACIÓN COMO UNIFICACIÓN, COMO SOMETIMIENTO DE LAS PARTICULARIDADES CULTURALES, LINGÜÍSTICAS, GENÉRICAS, GENERACIONALES, A PATRONES UNIVERSALES, ENTONCES EL PROCESO QUE LLAMAREMOS INTEGRACIÓN VALE LA PENA, Y EN ELLA PUEDE APOYARSE UNA REDEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR

se debe a que todo los abordajes sobre la educación popular han contenido una teoría de la integración y por lo tanto un proyecto de construcción de las identidades populares. Uno de los aspectos más interesantes surge cuando uno se pregunta por el patrón de medida que usan los autores para establecer similitudes y legiti-

mar equivalencias culturales en el marco de la educación dirigida al pueblo. En el caso de los programas enrolados en el funcionalismo esos patrones son pocos, exteriores, superficiales y casi exclusivamente cuantitativos. En apariencia la selección se hace en base a muy pocas variantes y su sentido dominante es utilitario. Puede deducirse que se empareja elementos profundamente disímiles: usando el criterio de presencia/ausencia, de extensión, de cantidad, u otros. El resultado es que se crea rápidamente una ficción de posibilidad de «integración por correspondencia». Pero para miradas incrédulas de lo superficial aparece en esa operación la imposibilidad última de la integración que no respeta la diferencia.

¿Que ocurre si nos enfrentamos con la disimilitud profunda, con la diferencia fundante de las sociedades latinoamericanas? Descubrimos que la integración constituye una serie de acuerdos o de ajustes puntuales, punto a punto y que una inmensidad de cuestiones quedan sin articularse. Las normas, las leyes, las instituciones, las naciones, los acuerdos internacionales, el mercosur, imponen un discurso de la semejanza, agrupan, construyen sujetos. Para identificar (producir las identidades de esos sujetos) jerarquizan, cortan, recortan, marginan, seccionan, ocultan, niegan, destruyen un cúmulo de elementos con los cuales se construirían sujetos distintos. El discurso del mercosur incluye el consumidor y minimiza al productor, establece una jerarquía axiológica que excluye las éticas de las etnias; que, por ejemplo, al incluir los intereses farmacéuticos de las transnacionales excluye las medicinas populares y desestimula el desarrollo de la industria farmacéutica nacional, achi-

16. NORVAL, Aleta J. «Carta a Ernesto». En: Laclau Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Nueva Visión, p. 170, Buenos Aires, 1993.

ca el mercado de trabajo de la rama y la demanda de estudiantes universitarios interesados en la temática. El discurso del Mercosur incluye a algunos empresarios y a algunas de sus asociaciones; excluye a otras, como también a los desocupados. Incluye a las autoridades universitarias, excluye a los estudiantes, a los indígenas y así va tejiendo una trama discursiva. Como puede observarse, esa trama es producto de las relaciones de poder y de ninguna manera necesaria. Bien puede imaginarse un Mercosur en el cual los factores tuvieran otro orden o bien se incluyeran sujetos inéditos. Planteemos un ejemplo que puede parecer absurdo, tal como que quienes dirijan la construcción discursiva del Mercosur sean las poblaciones migrantes y los desocupados. Migrantes hay muchos pero aún no constituidos como sujeto político. Bien; ¿qué sentidos aparecen en la trama discursiva si quienes los disparan son en primer lugar los migrantes y los desocupados? La imagen que surge es de considerable espesor y complejidad, algo así como un ambiente de ruidos diversos que buscan combinarse o anularse. Los mecanismos tradicionales a través de los cuales se institucionalizan las articulaciones discursivas no sirven porque los sujetos Emigrantes y «desocupados» no solamente tienen distintos contenidos sino construcciones distintas. ¿Distintas a qué? Pues a los sujetos de la Nación o sea los ciudadanos de la división geopolítica y cultural moderna - dependiente - desigual - combinada de la región.

Volvemos entonces a la cuestión de fondo: ¿es posible la educación popular ubicada en la trama de un proyecto de integración regional? A esta altura estamos en condiciones de responder que si por integración entendemos transformación de los sujetos, renunciando a la supuesta suma de las características esenciales; si somos conscientes de la imposibilidad última de la integración como unificación, como sometimiento de las particularidades culturales,

lingüísticas, genéricas, generacionales, a patrones universales, entonces el proceso que llamaremos integración vale la pena, y en ella puede apoyarse una redefinición de la educación popular.

Proceso y no acto de integración. Construcción permanente de identidades y de sus representaciones políticas en el plano de la economía, la cultura, la educación, etc.. Valorización de la hibridación como espacio de lucha por parte de los sujetos democráticos. Desde un planteo semejante pensar la educación popular cambia de color. Ya no solamente están las empresas y los funcionarios neoliberales en el ruedo. Además de los migrantes y los desocupados, aparecen las fuerzas políticas progresistas, las mujeres, los organismos defensores de los derechos humanos y la ecología, los jóvenes, los «Sem terra», los estudiantes en contra de las limitaciones, en fin irrumpen sujetos que se podrían imaginar en contra de los efectos de las estrategias neoliberales referidas a la educación. Las experiencias pedagógicas municipales progresistas, entre las cuales se destacan las que condujeron Freire y Gadotti en San Pablo y varias comunas ganadas por el PT, han mostrado que la construcción de sujetos democráticos de la educación popular es posible.

Pero la condición de esa posibilidad es que los educadores latinoamericanos nos decidamos a enfrentar aquellos fantasmas en que se han convertido las categorías abandonadas. La propia noción «educación popular» requiere ser desgajada en sus registros histórico y político, para liberar la capacidad de producir alternativas.

PEDAGOGÍA, POLÍTICA Y PODER: DECONSTRUYENDO ESCENARIOS PARA RECONSTRUIR ACTORES



Marco Raúl Mejía Jiménez*

«El gran desafío de la acción político-educativa es lo que Paulo Freire viene llamando 'pedagogizar el conflicto': hacer el conflicto de tal manera pedagógico a través de la explicitación de los intereses en juego y en el estímulo a las formas de organización para enfrentarlos, que pase a significar un factor de crecimiento político-educativo para los actores implicados.

Pedagogizar el conflicto requiere también admitir la posibilidad de que se tomen las decisiones equivocadas en un primer momento, pero que pueden representar lecciones de cara a un importante salto de calidad.»

Pedro Pontual¹

Esta cita, refleja una tradición de educación popular que viniendo desde Paulo Freire irrumpe hoy con nuevas tareas colocándonos de cara a nuevas realidades, a nuevos escenarios y nuevos actores. En ese sentido, esta frase es una buena síntesis de lo que trataré de desarrollar desde estas páginas.

En un primer momento, trataré de mostrar cómo nos encontramos frente a otro escenario configurado por un capitalismo que tiene características de dominación diferentes a aquellas en las cuales en nuestro continente surge la educación popular, lo que va a exigir de nosotros cambiar la mirada para producir una modificación de la interpretación que realizamos sobre el escenario en que actuamos. Es decir, la capacidad de hacer un análisis del poder que sigue existiendo pero bajo formas y particularidades diferentes.

Uno de los elementos importantes de ese capitalismo de final de siglo es la manera como emergen nuevos imaginarios (saberes, deseos y miedos) manifestados en concepciones para la acción. El lugar en el cual se hace más visible esto es en el surgimiento de una nueva subjetividad atravesada por tal serie de factores que llevan a que la acción educativa y popular si se plantea en los terrenos de empoderar a los excluidos, va a significar una transformación radical de los procedimientos con los cuales actuamos en el campo de la construcción de ese poder para estos grupos.

Igualmente, mostraré cómo los aprendizajes y la educación popular se plantean siempre como pedagogías para la acción, y en ese sentido se distancian de lo que pudieran ser las pedagogías para la enseñanza, más

* Educador colombiano.

1. PONTUAL, Pedro. «Construyendo una pedagogía democrática del poder». En: revista *La Piragua*, No. 11, 2º semestre 1995. Santiago de Chile. CEAAL. Pág. 33.

próximas al mundo de la escolaridad, haciendo del planteamiento pedagógico un proceso más en función de los aprendizajes, y cómo emergen como una posibilidad propia lo que podríamos denominar la negociación cultural como clave en los procesos pedagógicos de la educación popular. En ese sentido, pensar a ésta no es simplemente una transposición de la reflexión de las corrientes pedagógicas tradicionales, sino la capacidad de endogenizarlas desde las especificidades de la educación popular.

Para concluir mi reflexión tratando de mostrar cómo en la tradición de la deconstrucción existe una radicalización de la crítica que va más allá de la simple teoría crítica, permitiéndonos un camino de búsqueda el cual nos permite a la vez que revisamos nuestro pasado reconstruir los procesos necesarios hoy para enfrentar una nueva manera del poder y una nueva relación para que los excluidos y los grupos populares se empoderen para reconstruir con nuevos sentidos los escenarios de la lucha en este fin de siglo.

OTRO ESCENARIO, OTRO CAPITALISMO

Hoy nos encontramos no sólo frente a un nuevo proceso social sino también frente a una reorganización capitalista de la sociedad generada en un nuevo patrón societal. Es necesario iniciar un análisis que permita descubrir el conjunto de factores que establecen la nueva dinámica del poder dominante en la época, y que cada vez más depende de numerosas combinaciones que se dan en lo social. Por ello, no nos equivocamos al afirmar que emerge una nueva forma social del control, y que surge una red de dominio con otra lógica que ha sido posibilitada por los cambios de final de siglo, estableciendo su dominio e imponiendo otra racionalidad aún no develada ni controlada. Esto ha hecho que las viejas teorías críticas ya no logren explicar el control, el dominio y la racionalidad que le son

propias, operándose así, además, una deslegitimación de la racionalidad crítica.

Cambios en el mundo del trabajo

Todo el sistema productivo anterior estaba organizado sobre el «fordismo», caracterizado por la organización de grandes fábricas con tecnología electromecánica pesada y de base fija, por la descomposición de tareas para el proceso, con una clara separación entre las actividades de gerencia y trabajo, con la necesidad de un entrenamiento intenso para la tarea puesta, por las ganancias entregadas a los puestos de trabajo por crecimiento de la productividad y por una estabilidad en el empleo. Tenemos que afirmar que este es el modelo productivo que entra en crisis con las transformaciones reseñadas en el capítulo anterior.

Si pudiéramos hablar de nuevo paradigma productivo, tendríamos que decir que la introducción de la informatización y la flexibilización en el trabajo exigió su reorganización. En ese sentido, también entra en crisis el capitalismo keynesiano basado en el modelo de pleno empleo, ya que lo que se busca es la generación de una fuerza de trabajo variable y barata que se hace utilizando el hueco abierto por la flexibilidad de la producción y la introducción de la tecnología².

Estos procesos significan un aumento de la incorporación de capital constante y una disminución profunda de capital variable en el proceso productivo. Por eso se habla de una reorganización en el contenido y división del trabajo construyendo un nuevo tipo de trabajador en donde la cualificación desplaza la vieja cualificación para puestos específicos, y configurando un nuevo tipo de trabajadores estables para quienes la capacidad de abstracción y comprensión del proceso productivo global va a ser una exigencia fundamental. Esto también conduce a una progresiva pérdida de empleos masculinos no reemplazados en la producción; si-

multáneamente, para garantizar la continuidad de la reproducción de la fuerza laboral, se empuja a una incorporación cada vez mayor de las mujeres al empleo no calificado o medianamente calificado en el sector servicios.

Fruto de la intensificación del capital invertido en tecnología, los trabajadores se van a reducir. Algunos llegan a calcular que no van a pasar del 30% de la PEA y sus procesos son generalmente para supervisar máquinas inteligentes permitiéndoles la resolución de los problemas que se les presenten a éstas³.

Curiosamente, en los países del sur o antiguo Tercer Mundo, se produce una gran masa de trabajadores empobrecidos que, saliendo de las antiguas relaciones laborales, se ven desplazados a buscar formas económicas de subsistencia bajo la construcción de pequeñas unidades productivas con base en un patrimonio fruto de su liquidación laboral. Esta nueva realidad genera también una serie de empleos temporales a destajo con un excedente de mano de obra, permitiendo el ingreso en las nuevas unidades productivas sólo de aquéllos que han logrado una cualificación fundamentada en una nueva escolarización.

Como bien dice Marcia Ondina Vieira, «la crisis ha llevado a una búsqueda de alteraciones en el paradigma de producción y una nueva forma de organización del trabajo en el cual se pretende sacar el máximo

2. Revista Sociología del Trabajo, Nueva Época, N° 16, Madrid, otoño 1992.

3. Hay una nueva división internacional del trabajo gestada en la manera cómo las empresas se trasladan geográficamente buscando un costo menor de la mano de obra y saliendo de los lugares en los cuales las organizaciones de los trabajadores fueron fuertes y habían permitido una introducción de sus conquistas en los derechos laborales de los países. Este aspecto, va a ser uno de los componentes principales de la crisis de las organizaciones sindicales que no encuentran la manera de representar, con la vieja mirada gremial ni del sindicato de base, ni del sindicato de empresa.

provecho de la tecnología y de la capacidad del empleado, tanto manuales como intelectuales y adecuarse a la flexibilización del mercado en el cual pueden convivir trabajadores autónomos, pequeñas, medianas y grandes empresas en una división social del trabajo que incluye además grandes tasas de desempleo que algunos dicen estructural»⁴.

Dice Hobsbawn: «La nación hoy está visiblemente en vías de perder una parte importante, de perder sus viejas funciones, especialmente aquella de constituir una economía nacional (...) especialmente desde los años '60 el papel de las economías nacionales se ha ido corroyendo y colocando en cuestión por las principales transformaciones de la división internacional del trabajo, cuyas unidades básicas, sus organizaciones de todos los tamaños (multinacionales y transnacionales, y redes de transacciones económicas) están fuera del control de gobiernos y estados.»⁵ Y agregaría Atilio Borón: «Hoy 500 empresas transnacionales controlan el 80% del comercio internacional».

Modificaciones en la democracia

Igualmente, estamos ante una cultura de masas, que produce una vehiculación de la información en la cual la ciudadanía tradicional se torna pasiva, desmovilizada y en dificultades para entender qué es hoy la cosa pública. Esa sobrecarga de información hace que la participación activa sea reemplazada por nuevos procesos teledirigidos, en lo que algunos autores ven una nueva causalidad social frente a ese poder de los medios, que reorganiza la socialización y produce unas comunicaciones educativas que transforman los procesos de educación tradicional⁶.

Podremos decir con Winner Langdom⁷, que nos encontramos frente a una reprogramación y reorganización de los imaginarios con los cuales ha funcionado la democracia, cuyas principales características serían:

1. Un cambio en nuestro mundo

común, haciendo que hábitos, percepciones, las ideas de espacio, tiempo, las relaciones sociales, los límites morales y políticos han sido transformados a partir de la manera cómo esos elementos tecnológicos operan en la vida cotidiana, con la particularidad de que en muchas ocasiones esos cambios ocurren en el mundo concreto y en el campo de nuestras acciones sin darnos cuenta de esas alteraciones.

2. Sonambulismo tecnológico, que

**HOY NOS ENCONTRAMOS
NO SÓLO FRENTE A UN
NUEVO PROCESO SOCIAL
SINO TAMBIÉN FRENTE A
UNA REORGANIZACIÓN
CAPITALISTA DE LA
SOCIEDAD GENERADA EN
UN NUEVO PATRÓN
SOCIETAL**

va a ser esa manifestación de esa transformación en el mundo común, ya que «caminamos dormidos» voluntariamente a través del proceso de reconstrucción de las condiciones de la existencia humana, elementos que no hemos discutido y examinado con plena conciencia sobre lo que implican.

3. Una transformación de la esfera pública. Las ideas de libertad y autonomía individual sobre las cuales se construyó este concepto en el siglo XVIII, son invadidas por ese sonambulismo produciendo en muchas ocasiones transformaciones inconscientes sobre los procesos de representación, generando un abandono de la participación y una modificación de la autonomía.

4. El surgimiento de nuevos valores, que en la reestructuración cultural de final de siglo significa el abandono de procesos más colectivos e idealizados, y entrar en una nueva regulación de la acción que se establece a partir del pragmatismo y el hedonismo como elementos más coherentes con el tipo

de conocimiento científico y de mercado existente hoy en día.

5. Nuevos contextos éticos. De estas transformaciones van desapareciendo una serie de responsabilidades individuales sobre las acciones, ya que ellas van planteando una transformación profunda en la moral, en cuanto la determinación para tomar opciones se genera más en esos nuevos procesos teledirigidos.

6. Una profundización de la meritocracia. Si el acceso al conocimiento se había convertido ya en el mundo académico en un logro de méritos en el conocimiento por encima de igualdad y democracia, nos acercamos a una creación de élites técnicas que son las que toman las decisiones implicadas en las políticas públicas.

7. El emerger de nuevos sujetos. Frente a las dificultades de la democracia, que comienza a ser criticada por la demora en las decisiones, se privilegia la rapidez de las decisiones propias de los tecnócratas, que se convierten en quienes toman las decisiones a nombre del mayor conocimiento y de ser reconocidos como expertos.

La tecnocracia va a tener la característica de ser una manifestación de dos influencias que vienen actuando sobre la vida social y de la cual no tenemos mucha conciencia.

a. El imperativo tecnológico, mani-

4. VIEIRA Ferreira, ONDINA, Marcia. «Nuevas tecnologías, cualificación profesional y credenciales educativas». En: revista *Contexto & Educação*, N°34, pág. 103, abril-junio '94, Ijuí, Brasil.

5. HOBBSAWN, Eric. *Nações e Nacionalismo desde 1760*. IGET, pág. 198, Rio de Janeiro, 1992.

6. TRILLAS, Jerome. *Otras educaciones*. Anthropos, Barcelona, 1993.

7. LANGDOM, Winner. *La ballena y el reactor: una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología*. Editorial Gedisa, Barcelona, 1987. *Tecnología autónoma, la tecnología incontrolada como objeto de pensamiento*. Editorial Gustavo Gill, Barcelona, 1989.

festado en las nuevas realidades de ciencia, tecnología y el papel del conocimiento en el final de siglo;

b. Una adaptación inversa en la cual ya no se opera por los fines humanos sino por los medios disponibles para la toma de decisiones.

Esta tecnocracia comienza a apoderarse de lo político y a producir un nuevo tipo de dominación, ya que en vez de liberar condiciona las opciones políticas a nombre del cientificismo⁸.

Esta situación nos plantea claramente cómo el concepto de democracia cambia y se transforma a medida que sus mentores y propiciadores cambian. Por eso podríamos citar a John Keane cuando dice «Pese a su actual popularidad, los ideales democráticos pueden compararse hoy a un vagabundo ebrio que se dirige tambaleando a una farola buscando apoyo y no iluminación»⁹.

Modos básicos de producción del poder

Este autor,¹⁰ a quien sigo en esta parte de mi escrito, plantea que todo el fenómeno nuevo debe encontrar otra forma de lectura, que permita ver la manera como se da la producción del poder y cómo se articula, y que en estos tiempos, la particularidad es que esos modos de producción generan cuatro formas básicas de poder que aunque están interrelacionadas son estructuralmente autónomas: el espacio doméstico, el espacio de producción, el espacio de ciudadanía y el espacio mundial.

a. El espacio doméstico se constituye por las relaciones sociales, derechos y deberes mutuos entre los miembros de la familia. En este espacio la unidad de práctica social son los sexos y las generaciones, la forma institucional es la pareja que crea el parentesco. Allí el mecanismo de poder es el patriarcado y la forma jurídica es el derecho doméstico. Son las normas participadas o impuestas que regulan las relaciones cotidianas en el seno de la familia. Su racionalidad es la maximización del afecto.

b. El espacio de producción. Está constituido por las relaciones en el proceso de trabajo a nivel de empresa entre productores directos y dueños, como en las relaciones de producción entre trabajadores, o entre éstos y los que controlan el proceso de trabajo. En este contexto la unidad de práctica social es la clase, la forma institucional es la fábrica o empresa, el mecanismo de poder es la explotación, la forma jurídica es el derecho laboral, y la racionalidad es la maximización del lucro.

c. El espacio de la ciudadanía. Constituido por las relaciones sociales de la esfera pública entre ciudadanos y el Estado. En este contexto la unidad de práctica social es el individuo, la forma institucional el Estado, el mecanismo de poder la dominación, la forma de juricidad el derecho al territorio, y la racionalidad es la maximización de la lealtad.

d. El espacio de mundialidad. Constituido por las relaciones económicas internacionales y las relaciones entre estados-naciones, en la medida en que ellos integran el sistema mundial. En ese contexto la unidad de práctica social es la nación, la forma institucional los acuerdos o los contratos internacionales, el mecanismo de poder el intercambio desigual, la forma jurídica el derecho sistémico (que pueden ser normas escritas o no) y su racionalidad es la maximización de la eficacia.

Lo interesante de esta lectura es que muestra cómo se mezclan hoy en interfases los condicionamientos estructurales en las acciones autónomas de tipo doméstico. Permite regresar al individuo sin hacerlo de una forma individualista. Nos coloca el espacio doméstico, que la teoría clásica había dejado a las relaciones privadas, y permite colocar la sociedad nacional en un espacio mundial como una estructura interna de la propia sociedad nacional. Permite también mostrar cómo la naturaleza política del poder no es un atributo exclusivo de una determinada forma de poder, sino el efecto de la combinación entre

las diferentes formas de poder, y podemos ver cómo en las sociedades periféricas la fortaleza se coloca en lugares distintos, pero sigue jugando en interacción con los diferentes procesos.

UNA NUEVA SUBJETIVIDAD

El fenómeno más visible de esta transformación, es el surgimiento de una subjetividad contradictoria, que ya no está guiada por razones únicas o por teleologías omniscientes; se ha producido una desintegración en lo subjetivo de la manera como se construían en el pasado los procesos de socialización y los mecanismos de desarrollo de la individualidad. En algunos grupos de edad este proceso es visible en un cierto «autismo de edad» mediante el cual, grupos de edad diferente no se determinan por la inexistencia de una zona de encuentro próxima. Parte del nuevo tipo de conflicto juvenil se encuentra en estas características planteadas anteriormente.

Imaginario contradictorio

Es decir, hay un cambio en la interacción subjetiva que antes se producía y daba sentido a las relaciones personales. Hoy podemos decir que esa interacción ha comenzado a dis-

8. HABERMAS, Jürgen. *Perfiles filosófico-políticos*. Taurus, Madrid, 1975. Define el cientificismo como, «por cientificismo entiendo la fe de la ciencia en sí misma, es decir, la convicción de que a la ciencia no podemos entenderla ya como una forma de conocimiento posible, sino que hemos de identificar conocimiento con ciencia. Cientificista, es la tentación de fundamentar el monopolio cognoscitivo de la ciencia y de normas en ese sentido, incluso la autocomprensión metateórica de las ciencias.» Pág. 30.

9. KEANE, John. «La democracia y los medios de comunicación». En: Revista internacional de ciencias sociales N° 129, *Repensar la democracia. Institucionalismo*, UNESCO, Barcelona, septiembre 1991.

10. DE SOUSA SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Cortez Editora, Sao Paulo, 1995.

gregarse a partir de hechos materiales verificables, como las nuevas exigencias por el tipo de metrópoli existente, por la disgregación del mundo familiar y su crisis, por la diversidad de los ámbitos de trabajo y la atomización de la unidad productiva fabril, por la ampliación y la especialización de las profesiones, por la recomposición e integración de nuevas actividades intelectuales que se cruzan entre ellas para dar origen a nuevas formas de saber, por cierto desplazamiento de profesiones liberales y el surgimiento de profesiones técnicas. Estos fenómenos reducen la interacción social y los espacios sociales destinados para ellas, construyendo otra forma de ser de la interacción.

De esta manera, el nuevo sujeto histórico de transformación social se encuentra en una sin salida, ya que fue resuelto en el pasado de una manera racional y por lo tanto se colocó de manera abstracta como un sujeto estructural, homogéneo, con capacidad de enfrentar a la sociedad gestada en ese capitalismo y políticamente hablamos de un sujeto en la historia.

Asistimos hoy a una transformación en donde el sujeto soberano de la ilustración, por efectos de la atomización, comienza a ser convertido en un sujeto diferente, existente en un mundo de múltiples subjetividades existentes en su propia individualidad. Es decir, en nuestra individuación se combinan distintas subjetividades según nuestro lugar social y la manera como circula el poder en aquellos espacios en los cuales definimos nues-

tras relaciones sociales: somos consumidores de tecnología y ahí quedamos inscritos en las relaciones de poder-saber incluidos en los circuitos internacionales; somos miembros de una familia y quedamos atrapados en

**EL EMERGER DE LOS JÓVENES
COMO ACTORES, NOS
COLOCA FRENTE A UNA
PRODUCCIÓN DE
SUBJETIVIDAD ATOMIZADA
Y MUY ORGANIZADA POR
LOS SISTEMAS
TRANSNACIONALES QUE
FORJAN UNA CRISIS DE
IDENTIDAD A LA VEZ QUE
DOTAN DE UNA IDENTIDAD
FORJADA MÁS EN LA
CULTURA DE MASAS, EN LA
CUAL EXISTE UN
DESPRENDIMIENTO DEL
TERRITORIO**

una forma patriarcal de existir que está en transición; somos asalariados y en ocasiones vivimos procesos de explotación bien tradicionales, aunque ya no entendamos de qué manera se da la explotación; somos individuos y respiramos el aire contaminado en metrópolis que no hemos gestado ni organizado y que sólo habitamos. Nuestra subjetividad está diseminada, constituyéndose sobre múltiples circulaciones y disociaciones sociales colectivas, es decir, se acabó la ilusión de la mirada sólo desde la clase, ya que hoy somos todas pero no somos ninguna de esas subjetividades de manera exclusiva.

Estas transformaciones de la sociedad nos están hablando de que las matrices sociales de las que formamos parte y que nos dotan de comprensión y participación de ejes cognitivos, de destrezas específicas se han ido transformando y por tanto la subjetividad y las relaciones sociales, que son construcciones fruto de la manera como comprendemos y vivimos esas visiones, se han transformado.

Los antagonismos de clase heredados del siglo XIX que formaron campos homogéneos y bipolarizados de subjetividad, han sido transformados por los estilos de vida, la intervención de los medios de comunicación, creándose un sentido difuso de pertenencia social, y en alguna medida una

descentración de los caminos de clase como únicos. Igualmente, los conflictos dejan de ser bipolares para entrar en sistemas multipolares en los cuales aparecen otros antagonismos, como las relaciones hombre-mujer, las relaciones del cuerpo, el deseo.

El emerger de los jóvenes como actores, nos coloca frente a una producción de subjetividad atomizada y muy organizada por los sistemas transnacionales que forjan una crisis de identidad a la vez que dotan de una identidad forjada más en la cultura de masas, en la cual existe un desprendimiento del territorio.

Nos encontramos frente a una producción de la existencia humana en nuevos contextos históricos que llevan a la urgencia de reconstruir las modalidades y las formas de ser en grupo mucho más allá que como simples intervenciones comunicativas, trayendo profundas mutaciones existenciales que cuestionan la esencia de la subjetividad tradicional, en cuanto ya no basta pensar para ser (en el sentido de Descartes).

Esto lleva a que la interioridad se construya en un cruce múltiple de componentes en algunos casos dando la apariencia de autonomía y en otros como discordantes, generando una forma de individuo que ya no es el lugar terminal de otros procesos más globales, sino la construcción de una subjetividad atomizada.

Hay que dejar claro en este problema que para continuar en la tradición crítica es necesario establecer una distancia frente a ese sujeto claro del marxismo enclavado en las puras relaciones sociales de producción que nos daba una transparencia de su acción, pero que tampoco podemos estar de acuerdo con la disolución de la subjetividad planteada por los postmodernos, ni con el «punto evanescente» de Lacan, ni en la imposibilidad de construcción de sujetos del post-estructuralismo. Significa la capacidad de entrar en este campo atomizado y fragmentado para ver de otra manera los actores en el escenario.

Transversalidad de los sujetos y nueva constitución de las necesidades

El acumulado de la educación popular ha sido realizado en esa sociedad en transición, el capitalismo pasó a ser distinto y eso reorganizó las clases sociales, lo que no significa que hayan dejado de existir. Esa reorganización tecnológica y del conocimiento va a tener un componente masivo que lleva a la pérdida de identidades colectivas. Las identidades comienzan a construirse de otra manera y esto para los educadores populares significa que los sujetos de base van a vivir un proceso de heterogenización. Es decir, mientras antes éstos eran definidos en torno a las necesidades económicas y sociales, lo masivo y la identidad apuntan hacia otro tipo de necesidades.

Curiosamente, en la reorganización capitalista se recogen muchas de las banderas que nosotros teníamos. Por ejemplo, en la reorganización del Estado retoman la descentralización, la participación, y nosotros nos quedamos haciendo un tipo de organización que ya no es alternativa porque el Estado la propicia y lo hace reorganizando de otra manera.

Nuestras lecturas fundadas en la producción y la miseria son reorganizadas porque aparece una nueva clase que va a ser central en el capitalismo: la clase de servicios y ellos van a producir una reorganización del consumo y en una aparente democratización en donde todos vamos a él y usamos todos jean y un cierto tipo de zapatos tenis, y pareciendo que todos somos más iguales, se produce la desigualdad pero que se invisibiliza y allí estos sujetos son atravesados en forma diferente, es decir, se atomiza por el consumo y por el nuevo tipo de necesidades.

Nos encontramos con sujetos que antes eran homogéneos, antes yo podía decir: «la persona del sector popular no puede ir al gran almacén del centro comercial, no puede comprar, vive sobreexplotada.» Hoy le dicen que todo lo puede hacer a

través de la representación, a través de la imagen. Es decir, el imaginario de ese sector popular cambió radicalmente y nosotros seguimos organizándolo de la misma manera.

Esto nos muestra que las necesidades van en expansión. Hay una expansión de ellas. Para nosotros que nos hemos movido en un esquema de necesidades económicas y políticas, nos queda muy difícil explicar por qué el mismo Estado le dice hoy a la gente que tiene derecho a la vida, a un medio ambiente sano, y que hay necesidades materiales que son mucho más amplias que lo económico.

Emergen necesidades culturales. Nosotros, que toda la vida fuimos formados contra la televisión, hoy ella se convierte en una necesidad cultural de los grupos populares para poderles llevar recreación a sus hijos, pero también necesidades existenciales. Hay necesidades de afecto, ternura, comprensión, de reconocimiento, que al operar en el espacio de la individuación nos rompe nuestras lecturas macro, ya que en esta nueva mirada de las necesidades lo micro y lo macro están en ambos lados, y esto implica transformar la mirada que disecciona y separa porque hoy estas necesidades requieren de satisfactores.

Los satisfactores van a operar en los contextos específicos de estos grupos, es decir, que ellos necesitan ser sentidos, ser construidos en el imaginario de sus grupos (en medio de la fragmentación de su subjetividad) y esto es un cambio copernicano en el que hacer político organizativo, ya que antes operábamos sobre representaciones muy ideológicas en términos de verdad-falsedad. Pero cuando nos detenemos a mirar hoy lo masivo, vemos cómo el consumo atraviesa a las personas de los sectores populares y nos encontramos que estos satisfactores vinculados al consumo son construidos en el imaginario de los sectores populares.

En este sentido, cuando nos planteamos como central nuevamente los procesos de transformación social, se

vuelve urgente entender la calidad de vida con una comprensión distinta de las necesidades y por tanto de los satisfactores posibles. Va a ser un cambio del sentido de las reivindicaciones y en este sentido la actividad educativa es capaz de ver la necesidad en expansión y a la vez es capaz de lograr el trabajo para que sean sentidas y construidas en las necesidades del grupo social en el que trabajo.

Por lo tanto, se esfuman las viejas formas de la protesta y de la organización, ya que comienza a ser atravesada por esta heterogenización, que ya no está construida desde la centralidad de los términos de clase que en algún momento la implica, pero que en otro puede implicar la variable etnia o género o edad, etc., como componente más fuerte para lograr su objetivo y su satisfacción. Esto nos va a dar la necesidad de construir sujetos heterogéneos, abandonando esos actores homogéneos que ya no encuentran una representación que lo haga posible en el escenario de la lucha social. Es esto lo que hemos llamado la transversalidad de las reivindicaciones.

Esta transversalidad puede ser vista, por ejemplo, en el caso de las reivindicaciones de los maestros. Éstos pueden entender el problema de su profesionalización como un problema de salario y lo político como una forma de conseguirlo organizadamente. Pero puede ser que yo no esté viendo las necesidades culturales del maestro frente a la velocidad del cambio en la información y el conocimiento, o no estoy viendo la necesidad existencial del maestro de construir interacciones más integrales donde entran el cuerpo y el deseo, o la urgencia de una profesionalización con un estatuto de profesional del siglo XXI y no gremial del siglo XIX. Yo puedo terminar en estos casos atándolo a un simple proyecto pedagógico modernizador de corte de estado requerido por el capitalismo en la función maestro desprendido de las relaciones sociales que se juegan

con los niños en medio de los cuales actúo.

Esta transversalidad implica poder intervenir sobre los grupos humanos a partir de necesidades de satisfactores y de acciones organizadas para lograr levantar la calidad de vida de los sujetos implicados en esas necesidades. Y esto exige también hablar de la transversalidad de los sujetos, ya que se atomizan en múltiples necesidades como actores para reconstruir esa representación, las nuevas formas de la representación que llevarán a las nuevas formas de la organización.

CONSTRUYENDO LO PEDAGÓGICO

Podríamos decir que hay pedagogía en el momento en que se establece una reflexión sobre el hecho educativo:

- sobre sus cómo (dispositivos culturales),
- sobre sus por qué (sentido de la acción para el sujeto),
- sobre sus para qué (sentido de la acción global).

Y en el caso de la educación popular: sobre la acción lograda y la manera como transformó el contexto, es decir, le agrega las preguntas sobre el

- dónde (contextualización)
- con quiénes (actores específicos)
- actores y contextos que están en el acto educativo para producir su empoderamiento y esa transformación le exige nuevamente unos cómo y por qué. Cuando hablamos de acción, nos estamos refiriendo a la acción como fuente de conocimiento, de saber y de poder. Es una acción¹¹ que reflexionada genera nuevos saberes sobre el hecho educativo mismo y lo organiza no sólo cognitivamente sino manifestándose en acción organizativa dentro del contexto.

Si vemos los elementos anteriores de la acción señalados, la actividad en la educación popular corre más por vía del aprendizaje que de los procesos de enseñanza, así no los

niegue. El ejemplo más claro, es la manera cómo los conocimientos o las herramientas ganadas adquieren su validez en la virtualidad práxica que le da poder al actor que vive la experiencia educativa.

EN LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN POPULAR ANALIZADAS NOS ENCONTRAMOS CON QUE EL PROCESO GENERADO EN LA ACTIVIDAD EDUCATIVA IMPLICA UN CAMBIO Y BUSCA QUE AL FINAL DEL PROCESO SE LLEGUE A CONSTITUIR ALGO DIFERENTE (EMPODERAMIENTO)

El aprendizaje en la pedagogía de la educación popular

En las prácticas de educación popular analizadas nos encontramos con que el proceso generado en la actividad educativa implica un cambio y busca que al final del proceso se llegue a constituir algo diferente (empoderamiento). En sus distintas vertientes, podríamos decir que algunos prefieren unas habilidades diferentes, otros quisieran unos conocimientos críticos diferentes, la realidad de nuestra experiencia, nos muestra que comienzan por actitudes diferentes que ocurren como parte de la experiencia vivida y reordena el escenario social donde actúa el sujeto de educación. De ahí la importancia de actores y contextos.

En ese sentido, pudiéramos decir que el tipo de aprendizaje requerido en la educación popular va más allá del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que en éste lo que se da es un reordenamiento y reorganización de la enseñanza pero manteniendo la lógica del proceso en que está inscrito: conocimientos académicos, trans-

misión, asimilación del pensamiento científico, etc.

Miremos con detalle la manera cómo el aprendizaje en la educación popular, gestado en nuestros procesos educativos, nos muestra cómo no niega la enseñanza-aprendizaje, pero va mucho más allá, en cuanto su objeto, su cómo, su por qué, su para dónde, son diferentes. Esos principales elementos serían:

a. Depende de la experiencia. Es un cambio que implica transformación. Es decir, puede estar separada de la enseñanza, en cuanto no son pautas de comportamiento escritas que deben ser asimiladas para ser practicadas, ya que le van a exigir reestructurar su quehacer (pragmática de la acción).

b. Sus aprendizajes operan con dispositivos diferentes. En la enseñanza, y en la enseñanza-aprendizaje, los dispositivos de regulación son mucho más claros, en cuanto tienen por objetivo legitimar saberes que tienen una existencia en la sociedad, y en ese sentido buscan una informa-

11. Ricardo Lucio ubica que existen muchos tipos de acción y que ésta es la que permite solucionar problemas, y que además el conocimiento se construye con y a partir de ella. Las acciones que él ubica y que serían iluminadoras para los procesos de acción en educación popular serían las siguientes:

- a. Acción real, concreta, mediante la cual transformo físicamente el mundo.
- b. Acción representada, mediante la cual reconstruyo mentalmente o identifico en un contexto esos procesos.
- c. Acción abstracta, mediante la cual no manipulo cosas concretas, sino objetos, conceptos abstractos, resultados a su vez, cristalizados, de acciones anteriores, como cuando saco la raíz cuadrada de una cantidad.
- d. Acción sobre las cosas del mundo, o acción sobre las personas, que puede transformarse en acción social o interacción.

e. Acción construida directamente por mí, o reconstrucción mental (generalmente valiéndose de representaciones cifradas, tales como el texto o el relato) de las acciones de otros, como sucede en la investigación de las procesos históricas o en la narración.»

Lucio, Ricardo. «La construcción del saber y del saber hacer». En: *Pedagogía y educación popular*. Dimensión Educativa. pág. 53, Santafé de Bogotá, 1994.

ción y apropiación de conocimientos en donde los dispositivos se acomodan a las estructuras cognitivas. En la educación popular estamos frente a estructuras de acción, y ellas modifican inmediatamente los procesos de vida cotidiana en los cuales están insertos los actores.

c. El espacio de aprendizaje es amplio, en cuanto la pregunta es por los lugares en los cuales éstos despliegan sus vidas, buscando una intervención educativa en ellas, diferente al escenario delimitado de la enseñanza que corre por canales mucho más institucionalizados.

d. Exige construir una relación individuo-realidad, es decir, son unas estructuras de acción en las cuales construye autoconciencia y apropiación desde su subjetividad fragmentada, que le permiten hacer posible la acción.

e. Establecen nexos sujeto-sociedad. No es sólo un fenómeno de autoconciencia. Es un aprendizaje entendido como constitución y desarrollo del ser social con intereses transformativos.

f. Se entiende como construcción. Este aprendizaje le va a significar a quien lo hace la necesidad de dejar las verdades y la exigencia por construir una unidad de sentido preguntándose siempre por el mundo al que pertenece ese conocimiento, por los sujetos que lo practican, por su unidad interna, y por la coherencia con el proyecto social en el cual se inscribe.

g. Una unidad sujeto-contenido-acción. El aprendizaje logrado es sacado de su visión puramente instrumental y es colocado en una unidad en la cual la idea de formación permanente reorganiza el mismo proceso de aplicación de lo aprendido.

h. El aprendizaje conseguido en la educación popular resignifica las realidades de los actores y plantea una reconstrucción de las mediaciones sociales que él va a instaurar como acción social al exigir una conciencia del poder que circula en la actividad educativa.

Es decir, el momento en que la educación popular produce una distancia con los procesos de enseñanza por sus resultados sociales y por su vocación de aprendizajes para la acción, busca generar una serie de aprendizajes que en la especificidad de la educación popular amplían los procesos educativos y pedagógicos, exigiendo nuevas conceptualizaciones de ellos.

Del trabajo investigativo que hemos realizado, mediados por la idea de negociación cultural, nos emergen en las prácticas analizadas tres aprendizajes que requieren de actividades, dispositivos, metodologías diferentes. Y siendo coherentes con la concepción pedagógica planteada al inicio de este numeral, nos exige una nueva explicación pedagógica de esas praxis educativas. Esos aprendizajes serían todos aprendizajes para la acción social y sus tres subtipos serían:

a. Aprendizajes para reconstitución de subjetividad (individuación)

b. Aprendizajes para intervención en procesos de socialización¹²

c. Aprendizajes para la intervención en la institucionalidad social

Estos tres aprendizajes, detectados en nuestra práctica de educación popular, nos van a mostrar también cómo ciertas prácticas de educadores populares, al no tener claros los términos de la negociación cultural, terminan también con una acción nula en el logro de los objetivos de su práctica, así conceptualmente se diga lo contrario, ya que intervienen con instrumentos inapropiados para la especificidad requerida por el aprendizaje en el cual se interviene. Estos procesos se dan a través de unas herramientas que se construyen para hacer posible la actividad educativa.

Herramientas culturales

Estas herramientas no corresponden a un proceso de opción individual sino a una opción dentro de un inmenso repertorio que a los seres humanos nos va a entregar la cultura. Bruner¹³ plantea el diálogo cultural en

el cual se recoge los instrumentos de mediación de diferentes grupos humanos o de sujetos para lograr un acuerdo sobre los instrumentos de mediación, lo que significa que para usarlos estos deben estar interiorizados. Este elemento hace que las inteligencias (que son múltiples) y su desarrollo sean una construcción social, siendo desde esa interiorización que tiene cada uno de las herramientas de su época el lugar desde el cual se inicia cualquier juego comunicativo.

La inteligencia va a ser la internalización de las herramientas que ofrece una determinada cultura y ésta va a permitir el desarrollo de ella y de sus diferentes elementos científicos y tecnológicos en cuanto éstos no son más que una forma de la cultura de la época.

Es decir, se funciona con herramientas de un período histórico y cultural muy precisos. Estos elementos nos muestran cómo hay confrontación de pensamientos y herramientas en determinadas fases históricas en las cuales se produce un tránsito como el que actualmente sucede entre los procesos que han sido organizados en función de la escritura. Este aspecto es común para el pensamiento racional, sea positivista o crítico de cualquier vertiente, mostrándonos que nuestras herramientas de pensamiento desde el lenguaje hasta la lógica son destrezas adquiridas que van a permitir la construcción de ciertos modelos mentales con un nivel más amplio del pensamiento simbólico.

12. Por motivos de espacio, me referiré más específicamente a los aprendizajes a y c, ya que representan más particularmente el conflicto de actores planteado al comienzo. El de socialización es bastante visible en los procesos familiares y de encuentros de pares de edad que se trabajan en el libro escrito conjuntamente por M. R. Mejía y Diego Pérez G., *De calles, parches, galladas y escuelas. Transformaciones en los procesos de socialización de los jóvenes de hoy*. CINEP, Santafé de Bogotá, 1996.

13. BRUNER, Jérôme. *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos por Jesús Palacios. Morata, pág. 127, Madrid. 1988.

Es decir, nos encontramos ante nuevos procesos de reclasificación y reorganización de nuestro pensamiento y de nuestra memoria, tanto a nivel de habilidades cognitivas como de comunicación. Por eso podríamos afirmar que los procesos comunicativos y las tecnologías van a resignificar y repotenciar la experiencia humana.

Por eso el problema no va a estar ubicado en acercar lo tradicional a los nuevos lenguajes, sino en la capacidad de preguntarnos por un nuevo tipo de representación. Pudiéramos decir, es apostarle a entender el alcance de esta nueva «escritura» a la cual nos estamos acercando. Ello significa comprensión de esa nueva lógica para poder entender a los actores que construyen su mundo más referenciados allí y exige de nosotros, como educadores, construir esa zona de aprendizaje próxima para posibilitar que el acto comunicativo del acto educativo realmente ocurra. Pero para ello es necesario reconocer en nuestro proceso histórico esos lenguajes y esas lecturas.

Y en el caso de la educación popular hemos construido la transformación de ese diálogo cultural bruneriano en una negociación cultural que le permite construir las relaciones de saber-poder a los participantes en la actividad de educación popular, es decir que los empodera.

Esta reflexión nos muestra de qué manera cualquier dispositivo que organizamos para la realización del acto educativo es fruto de una época y de un contexto histórico determinado, y en ese sentido produce resultados coherentes con ella. Muchas veces esas tecnologías blandas al ser convertidas en dispositivos de aprendizaje, modifican la actividad desarrollada. Por ello cuando operamos en grupos de este tipo de aprendizajes, debemos ser muy conscientes de las herramientas que estamos utilizando, de qué manera ellas son herramientas culturales y como dispositivo de aprendizaje, en qué teoría pedagógica específica se inscribe.

Si miramos con detenimiento la

manera cómo se dan los aprendizajes y la negociación cultural en este tipo de intervención que opera más sobre la vida cotidiana y la subjetividad, es decir, produciendo una individuación sobre los procesos individuales y que afecta algunos elementos de socialización, nos damos cuenta que se hace necesario hacer una ruptura con algunas ideas con las cuales trabajábamos con estos grupos populares. Y las cuatro principales son:

a. La ilusión de que enunciar en el lenguaje ya es conocer o tener conciencia.

b. De que los actores después de una actividad educativa tienen plena conciencia de sus intereses y motivos.

c. De que la interacción en el acto educativo es horizontal sin interferencias.

d. El colocar en cuestión el que la conciencia es sólo un acto regional, perdiendo las huellas del cuerpo, del deseo y de otras materialidades.

Romper estas tres ilusiones significa ante todo que estamos ante un saber de recontextualización.

Estos aprendizajes emergen con mucha claridad en este trabajo de investigación, en el cual los grupos sociales más de base reorganizan las actividades educativas en las cuales participan. Trabajemos sobre estos aprendizajes.

Es a la luz del surgimiento de estos procesos de herramientas mediadoras y culturales en un proceso de negociación cultural en donde se hacen muy claros los aprendizajes en la educación popular que entraremos a reseñar a continuación:

La negociación cultural

Producir unos reales términos de intercambio va a significar tomar plena conciencia de los conocimientos que guían a las personas que entran en estos procesos de aprendizaje. En una caracterización todavía muy rudimentaria pero que alcanzamos a sacar de nuestras observaciones, encontramos que los elementos básicos que la constituyen son: la experiencia vivida, el espacio de socialización

que más lo/la marca y su entorno de afectos y acciones, lugares desde los cuales arma lo esencial de lo que es para él/ella su tejido social, que convierte en el tejido social.

Igualmente, surgen una serie de interacciones básicas: en las cuales crea opinión, intercambio de entendimientos, y acuerdos para la acción. Éstos se dan en los imaginarios de interpretación que existen en el medio, en el lenguaje cómo se comunican cotidianamente, a su contexto social se le colocan nuevos objetos simbólicos. Es decir, hay un acuerdo y un entendimiento mutuamente compartido que hace posible la acción desde el saber culturalmente acumulado en ese grupo humano. Sólo a partir de ahí es posible encontrar esas coordinaciones de acciones¹⁴.

Por eso, cualquier intervención en grupos humanos que participan de este nivel de aprendizaje va a requerir que los términos de la negociación cultural estén muy claros. Y allí es necesario entender que la negociación es de diferentes. Por ello requiere de una persona que esté en términos reales en capacidad de hacerla, no sólo por su formación profesional, sino por el entendimiento de esos procesos más profundos de los grupos humanos y por su disposición para construir otra forma de circulación del poder. Observemos con detalle algunos de esos elementos que hacen posible la negociación cultural en este nivel de aprendizaje.

a. Se negocian culturas. Éste que parece un aspecto de sentido común, es uno de los más olvidados en las intervenciones, ya que el lenguaje, códigos, imaginarios, con los cuales nos expresamos, las acciones que se buscan modificar requieren de unos

14. Pienso que esta reflexión da pie para interpretar el por qué de muchos fracasos de intervención de ONGs y Estados en comunidades locales, en los cuales al desaparecer el/la agente externo/a los proyectos dejan de funcionar, siendo no sólo un problema de recursos económicos, sino que las acciones de intervención no se colocaron en el horizonte de acción social posible por ese grupo humano.

procedimientos coherentes con los símbolos y sentidos de esos grupos.

b. Se negocian mediaciones. Con los dispositivos se tiene que ser muy consciente que se está propiciando ese encuentro de diferentes, y que en la viabilidad del dispositivo va a permitir la coordinación de acciones, la construcción de normas, y en últimas, trazar pautas para la transformación de los contextos donde se opera.

c. Negociación de sentidos. Si existe una elaboración previa de ese mundo, la introducción de nuevos sentidos (sociales, culturales, de gestión) en estos grupos, significa una reorganización de la manera cómo ordenan su mundo, y es allí donde sociedad e individuo se constituyen recíprocamente. Éste es el lugar donde se visualiza la aceptación o no de transformaciones, ya que en cuanto entre en el nuevo sentido va a ser posible que ellas se den.

d. Negociación de representaciones. Esas miradas diferentes sobre el mundo permiten ver cómo la visualización y la expresión de éste se organizan y adquieren un sentido de lo que para ese grupo humano representa, y allí cuando se entra rompiendo los códigos de simbolización y no se negocia, se reciben los rechazos aun en el silencio.

e. Capacidad de negociar saberes técnicos. Éste va a ser uno de los problemas centrales en los grupos humanos, ya que hay formas de hacer que son propios y específicos de sus habilidades, y cuando desde una mirada más tecnicista y, por qué no, científicista, se introducen saberes a nombre de la verdad y no se negocian, produciendo ahí una cierta endogenización de ellos, se cuenta con problemas.

f. Negociación de institucionalidad. Las instituciones sociales en las comunidades humanas se expresan como una forma de organización en la cual los grupos humanos tienen un acuerdo, y ahí se hace necesario poder valorar la manera cómo es posible reconstruir muchos de estos procesos. Pudiésemos decir que de la capaci-

**SE HACE URGENTE
ENCONTRAR LOS PROCESOS
QUE NOS PERMITAN NO
SÓLO HACER UNA
RECUPERACIÓN TEÓRICA Y
CONCEPTUAL DE LA
EDUCACIÓN POPULAR, SINO
QUE NOS PERMITAN HACER
UN ANÁLISIS PROFUNDO DE
LA MATERIALIDAD SOCIAL,
HISTÓRICA, PEDAGÓGICA Y
DE MOVIMIENTOS QUE HA
CONSTRUIDO, BALANCE QUE
REQUIERE DE NUEVAS
METODOLOGÍAS QUE
PERMITAN REALMENTE IR A
LO PROFUNDO DE SUS
ESTRUCTURAS Y PERMITAN
VER QUÉ ELEMENTOS DE SU
PASADO DEBEN SER
DESECHADOS COMO ASÍ LOS
ELEMENTOS QUE DEBEN SER
DECONSTRUIDOS, Y LOS
NUEVOS ELEMENTOS QUE
DEBEN SER ALLEGADOS PARA
CONVERTIRLOS EN UNA
PRÁCTICA CON SENTIDO EN
ESTE FINAL DE SIGLO, EN EL
CUAL LA SIMPLE EXCLUSIÓN
SOCIAL Y EL DISCURSO
IMPUGNADOR YA NO LA
LEGITIMAN, SINO QUE SE LE
EXIGE CONSTRUIR UNOS
DISPOSITIVOS COHERENTES
CON ESTOS TIEMPOS**

dad de negociación de los puntos anteriores se va a dar la capacidad de negociación institucional, en cuanto logran acuerdos más colectivos.

g. Negociación de la lógica interna del aprendizaje. Tal vez éste es uno de los puntos más difíciles para los educadores populares, ya que en la apuesta a la horizontalidad y a las

técnicas y dinámicas participativas, muchos de sus resultados aparecen como fruto de la magia y del diseño de la metodología, que a manera de currículo oculto produce sus resultados. El/la educador/a si quiere educar al de base es necesario que negocie la lógica interna de las actividades, es decir, claridad sobre su proyecto pedagógico, claridad de los dispositivos, y desde allí mostrar la lógica interna que posibilita la acción educativa.

Si vemos el tipo de negociación cultural que se da con grupos que están más cercanos a esta mirada, nos encontramos con una forma de aprendizaje que apuesta más a una reconstrucción cultural y que reorganiza los espacios cotidianos para disponerlos de otra manera, que puedan acceder a entrar a disputar estas comprensiones en espacios más amplios y con formas de poder mucho más fuertes y centralizadas¹⁵. Acá se trabajan con mucho énfasis dispositivos que permitan sentir el cuerpo y el deseo.

LA DECONSTRUCCIÓN: UN CAMINO PARA REENCONTRAR PODER Y PEDAGOGÍA

Se hace urgente encontrar los procesos que nos permitan no sólo hacer una recuperación teórica y conceptual de la educación popular, sino que nos permitan hacer un análisis profundo de la materialidad social, histórica, pedagógica y de movimien-

15. Si observamos con detalle, estos aspectos de la negociación cultural, la sistematización se presenta también como una forma de reconstrucción cultural que adquiere su validez en los contextos específicos y semejantes a él, lo que nos revela cómo muchas sistematizaciones hechas desde la lógica del sistematizador externo dan cuenta de unos aprendizajes que tenían su validez para este tipo de aprendizajes, pero que no podían ser universalizables a contextos de otras lógicas. El deseo de universalización establece un salto que rompe esa lógica de aprendizaje en la cual se produce, quebrando la posibilidad de acceder de esta práctica a esos aprendizajes más institucionales.

tos que ha construido, balance que requiere de nuevas metodologías que permitan realmente ir a lo profundo de sus estructuras y permitan ver qué elementos de su pasado deben ser desechados como así los elementos que deben ser deconstruidos, y los nuevos elementos que deben ser allegados para convertirlos en una práctica con sentido en este final de siglo, en el cual la simple exclusión social y el discurso impugnador ya no la legitiman, sino que se le exige construir unos dispositivos coherentes con estos tiempos.

En nuestra práctica social con diferentes grupos populares de nuestro país, hemos venido implementando para este proceso de transición un proceso metodológico de deconstrucción que nos va permitiendo reconstruir esos núcleos básicos de una educación popular que entre con piso fuerte y empoderando a estos grupos excluidos y populares del nuevo capitalismo de final de siglo.

Cambiando la mirada

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 un 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.»

SIN REFLEXIÓN NO HAY ACUMULACIÓN HISTÓRICA Y LA 'PEDAGOGÍA CRÍTICA' APELA A LA HISTORIA PARA DESCUBRIR EN ELLA LOS PEDAZOS DE LOS DISCURSOS QUE HAN SIDO ACALLADOS, PARA ABRIR LAS COMPUERTAS Y DEJAR QUE BROTE LO AÚN DECIBLE; PERO NO SE NIEGA A ENSEÑAR

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 rede-

finiciones, 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 refundamentarla educación popular.

Revisemos algunos de esos elementos que nos 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 re-construida 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.

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 responsabilidades 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.).

Este ejercicio que permite una lectura reflexiva profunda de las materialidades que hemos construido nos va a permitir pasar este período de transición realizando un balance y dinamizados hacia el futuro, porque como bien dice Adriana Puiggrós en su introducción a la versión española del texto de *Pedagogía Crítica* de Peter McLaren, cuando afirmando la necesidad de construir un nuevo imaginario pedagógico democrático concluye:

«...sin reflexión no hay acumulación histórica y la 'pedagogía crítica' apela a la historia para descubrir en ella los pedazos de los discursos que han sido acallados, para abrir las compuertas y dejar que brote lo aún decible; pero no se niega a enseñar. Ha comprendido que la exacerbación del espontaneísmo niega al oprimido la posibilidad de adquirir la cultura del opresor. Que la reflexión es un arma política y la deconstrucción una posición de lucha»¹⁶.

16. PUIGGRÓS, Adriana. Introducción al texto *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, de Peter McLaren. Instituto de Estudios y Acción Social - Aique Grupo Editor Rei, pág. 13, Buenos Aires, Argentina, 1994.

ENFOQUES Y ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES CON JÓVENES Y ADULTOS



José Rivero*

I. LOS ACTUALES EJES DEL CAMBIO EDUCATIVO

Luego de la denominada «década perdida», con graves impactos en la equidad y calidad de la educación latinoamericana, se registra en la región, desde la presente década de los 90, nuevos elementos de políticas educativas que están afectando la concepción y praxis de la educación tradicional. Esta situación se debe, en parte, a claras influencias de certámenes internacionales y de acciones promovidas por organismos de cooperación y financiamiento internacionales: Conferencia Mundial Educación para todos de Jomtien, Proyecto Principal de Educación, documento CEPAL/UNESCO «Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad», directrices del Banco Mundial para la aprobación de proyectos educativos, etc.

Las líneas centrales de estas nuevas políticas se pueden resumir en dos aspectos centrales:

En primer lugar, se reconoce el papel primordial de la educación en el desarrollo de los pueblos, asociado no sólo al acceso a la escuela sino a la transmisión efectiva del conocimiento sistematizado entre toda la población de los países

Se otorga, en segundo lugar, atención prioritaria a la educación básica.

Importa señalar que este replanteamiento educativo se propone en un contexto caracterizado por una clara opción regional a favor de la democracia representativa, por políticas económicas de ajuste y de introducción a la modernidad en sociedades estructuralmente desiguales que influyen en un inequitativo acceso a una educación de calidad, expresado en una acumulación de riqueza económica y de saberes relevantes para el mundo moderno por parte de los sectores pudientes.

Los actuales esfuerzos que se demandan a los países para que las poblaciones puedan tener acceso al conocimiento, se pueden ordenar de la siguiente manera:

a) Transformación profunda de la gestión educativa tradicional, desplazándose el poder del centro a la periferia, de los Ministerios de Educación hacia

* Director interino de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y El Caribe.

las escuelas, buscándose la autonomía de éstas. Esto significa:

- procesos de descentralización que implican la reestructuración general del sistema redefiniendo funciones y líneas de autoridad entre los ministerios centrales, organizaciones intermedias como los municipios, las provincias y las escuelas;

- revalorar el rol de los directores de escuelas, otorgándoles más autoridad y los recursos para organizar y mejorar directamente la enseñanza y el aprendizaje;

- organizar sistemas nacionales de medición de calidad de los aprendizajes con resultados abiertos al conocimiento de la sociedad, y reforzar los sistemas de información sobre matrícula, asistencia, costos, insumos, pruebas de rendimiento e investigación;

- dar especial énfasis a la profesionalización docente, desarrollando sus capacidades profesionales y administrativas, otorgando relevancia al trabajo de supervisores, incrementando las oportunidades y los incentivos profesionales, y estableciendo sistemas para evaluar el desempeño docente;

- dar particular responsabilidad a la escuela y a los docentes en los resultados de la enseñanza.

b) Mejorar de modo sustantivo el ambiente de aprendizaje, lo que supondría:

- incorporar como nueva lógica en los diseños curriculares la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, dando preferencia al desarrollo de habilidades de lecto-escritura, matemáticas y a la solución de problemas de la vida cotidiana;

- proporcionar materiales de instrucción adecuados que permitan iniciar a los estudiantes en la autoinstrucción;
- incrementar el tiempo de instrucción;

- promover nuevas prácticas con las que se mejore la enseñanza en el aula e incrementar el tiempo de instrucción;

- incrementar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, mediante

intervenciones directas con programas de atención preescolar, salud y nutrición dirigidos a grupos específicos;

c) Mejorar la igualdad en el acceso al conocimiento, ejerciendo los Esta-

formación educativa en el marco de reformas de los sistemas de enseñanza o de procesos de modernización de los mismos, caracterizados por incorporar varios o la mayoría de los factores señalados.

II. LAS NUEVAS DEMANDAS A LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Los anteriores elementos contextuales repercuten de modo directo sobre la tradicional educación de adultos vigente en la mayoría de países de la región. Por un conjunto de circunstancias que van desde el carácter de las economías de mercado que inspiran en gran medida el cambio educativo vigente hasta la muy baja cobertura y calidad educativa que tiene en varios países la educación pública de adultos, ésta es ignorada o ha sido disminuida en los procesos de modernización y transformación educacional vigentes. La posición pragmática instrumental con que la mayoría de gobiernos conciben y orientan el papel social y la función política y productiva del adulto maduro determina muchas veces que a éste se le vea como obstaculizador al cambio modernizante y, por lo mismo, como un sujeto en el que no es rentable invertir. (La situación socioeconómica vigente determina que una persona con 40 o más años sea catalogada en el límite de desarrollo social, familiar, laboral productivo y ciudadano por quienes tienen posibilidad de influir en ofertas de empleo o en la asignación de recursos. Por otro lado también se vive un debilitamiento en la capacidad organizacional del adulto mayor, pues producto de los nuevos términos socioeconómicos y del flujo represivo que se dio hacia la organización popular en regímenes autoritarios, la capacidad de presión social de los sectores populares ha disminuido considerablemente).

¿Quiénes son los participantes en las escuelas y colegios públicos destinados a adultos? Son por lo general

**UN IMPORTANTE
ELEMENTO DE LA
REALIDAD ACTUAL ES
QUE LA EDUCACIÓN
DESTINADA A LOS
ADULTOS EN REALIDAD
TIENE COMO
PRINCIPALES
PARTICIPANTES -POR SU
MAYOR NÚMERO Y POR
SUS MAYORES
DEMANDAS
EDUCATIVAS- A
JÓVENES**

dos políticas que propicien acciones de «discriminación positiva» en favor de las poblaciones carentes, y superando las prácticas discriminatorias, en especial respecto al lenguaje y al género.

d) Lograr un trabajo docente profesional y protagónico, mejorando la formación inicial y la capacitación en servicio docentes, mediante nuevos procesos de reclutamiento, políticas de mayores remuneraciones, mejores condiciones de trabajo y mejores oportunidades de desarrollo profesional.

e) Reforzar el apoyo financiero a la educación, ampliando las responsabilidades del Estado y de la sociedad -empresarios, padres de familia, asociaciones cívicas, municipios- con el financiamiento de la educación y gestionando ayuda internacional para la educación.

Por lo menos son 10 los países de la región que han iniciado, en la presente década, procesos de trans-

personas que no han tenido acceso a la educación básica regular o que han sido expulsadas por bajo rendimiento o por razones de supervivencia de los sistemas formales de enseñanza. Tienen como característica común vivir en condiciones de marginalidad socio-cultural, laboral, socio-política y psicosocial.

Un importante elemento de la realidad actual es que la educación destinada a los adultos en realidad tiene como principales participantes por su mayor número y por sus mayores demandas educativas a jóvenes. Los núcleos más interesados en alfabetizarse son jóvenes, los que acuden a los diferentes niveles de escuelas vespertina o nocturna de adultos, son en su mayor parte, desertores de la escuela diurna, siendo muy pequeño el porcentaje sin escolaridad previa; la mayoría de participantes en programas de educación popular también es juvenil.

Esta población juvenil está conformada por jóvenes «adultos» que tienen otras necesidades de aprendizaje y situaciones de vida distintas a las de los jóvenes comunes; son padres y jefes de familia prematuros, agentes comunitarios, trabajadores con escasa calificación, artesanos o aprendices de artesanos. A pesar de constituir parte de poblaciones desesperanzadas de los posibles beneficios de la modernidad económica y de la vida sociopolítica que rigen hoy a nuestros países, las poblaciones populares de la región Latinoamericana y del Caribe tienen las mejores posibilidades de aumentar sus conocimientos y competencias individuales y sociales a través de una modernización de la educación básica y media públicas, que son los niveles de educación a los que tiene acceso la población joven mayoritaria de los países.

Estos datos confirman la necesidad de referirnos más que a una Educación de Adultos a una Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y la urgencia de repensar las estrategias de enseñanza y aprendizaje vigentes con

nuevos contenidos y materiales en los programas hasta hoy orientados sólo a los adultos mayores.

Las características de sus usuarios refuerzan la importancia de una buena educación pública de estos jóvenes y adultos. La educación pública en un momento crucial caracterizado por la mayor acumulación de pobreza y desempleo, pareciera ser una de las pocas funciones sociales que permite el acceso a los saberes relevantes de tipo cultural y científico-técnico, para quienes no poseen medios propios para hacerlo.

Los desafíos que debe abordar la educación de jóvenes y adultos son múltiples. Sin embargo, podemos centralizar los problemas por abordar en cuatro grandes áreas de acción: mejorar la calidad en sus procesos y resultados; dar respuesta a las nuevas exigencias de institucionalidad educativa; organizar y desarrollar nuevas estrategias de acción educativa; e incorporar materiales y tecnologías que aproximen más al veloz aumento del conocimiento humano.

a) Mejorar la calidad en sus procesos educativos y en sus resultados.

De los principales trabajos sobre la materia se desprende que una educación de calidad es aquella que tiene objetivos socialmente relevantes, que demuestre eficacia -logrando que los objetivos sean alcanzados por un mayor número de alumnos-, la que posibilite ayudar diferencialmente a los alumnos de acuerdo a sus requerimientos individuales y su entorno social, y la que muestre eficiencia lo-

grando lo anterior con costos lo más económicos posible, perdurando en el tiempo por su significación.

El factor calidad no ha sido asumido aún como imperativo en la educación de jóvenes y adultos latinoamericana. Aspectos relevantes en esta materia están ligados a mejorar la

actual práctica educativa, a obtener datos e información institucional desagregados y confiables, a ubicar y sistematizar experiencias innovadoras, a introducir prácticas evaluativas de procesos y resultados, a producir materiales autoinstructivos, a incentivar el desarrollo de investigaciones y de la observación y el análisis como prácticas educativas de do-

centes y participantes y, finalmente, a dar especial relevancia a la formación y capacitación docente.

La evaluación de los programas de esta modalidad educativa debería responder a la siguiente pregunta central: ¿Aumentaron o no los conocimientos y las competencias prácticas de los participantes? Esos conocimientos y esas competencias prácticas ¿les ayudan o no a ser mejores y más eficientes padres de familia, ciudadanos, productores o consumidores? ¿les permite estar bien informados para tomar decisiones que afectan su vida cotidiana, sus relaciones laborales y su futuro?

Importa hacer referencia a que la persistencia del fracaso de la escuela básica determina en buena medida que la educación de adultos continúe siendo una modalidad que trata de solucionar con prácticas escolarizadas lo que no logró hacer la escuela.

LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN UN MOMENTO CRUCIAL CARACTERIZADO POR LA MAYOR ACUMULACIÓN DE POBREZA Y DESEMPLEO, PARECIERA SER UNA DE LAS POCAS FUNCIONES SOCIALES QUE PERMITE EL ACCESO A LOS SABERES RELEVANTES DE TIPO CULTURAL Y CIENTÍFICO-TÉCNICO, PARA QUIENES NO POSEEN MEDIOS PROPIOS PARA HACERLO

b) Dar respuesta a las nuevas exigencias de institucionalidad educativa.

Se trata de desarrollar un doble esfuerzo conjunto. Por un lado ratificar la importancia de la educación de jóvenes y adultos en el actual proceso de cambio en los sistemas educativos, haciendo posible conciliar lo económico, lo político y lo educativo con una educación de jóvenes y adultos pertinente y calificada. En segundo término, admitir que esta modalidad educativa no puede depender sólo de los recursos y programas a cargo de las unidades especializadas de los ministerios de educación y que, mas bien, es necesario incorporar y asociarse a nuevos actores sociales e institucionales en una perspectiva de crear subsistemas interdisciplinarios e interinstitucionales que acudan de modo complementario en beneficio de la educación de jóvenes y adultos. Se trata, en suma, de maximizar la potencialidad y multiplicidad de experiencias institucionales públicas —ministerios y entidades estatales— y de la sociedad civil —programas de educación popular, empresas, medios de comunicación, etc.— organizando el trabajo en redes de cooperación. La vinculación con otras modalidades y niveles del sistema educativo como la educación inicial o preescolar y las universidades, constituye otra tarea institucional pendiente.

c) Organizar y desarrollar nuevas estrategias de acción educativa.

La educación de jóvenes y adultos demanda nuevas estrategias que le den pertinencia e idoneidad, considerando las particulares circunstancias asociadas a la superación del círculo vicioso de la pobreza, las demandas de los procesos de transformación económica y del ejercicio de la ciudadanía.

La pobreza creciente y la urgencia de políticas redistributivas demandan que la educación de jóvenes y adultos oriente programas a romper la transmisión intergeneracional de la pobre-

za. Debiera entonces incluir elementos estratégicos como: educación sexual y paternidad responsable, alfabetización y capacitación de madres pobres como educadoras de sus hijos, asociación con programas de educación inicial, incorporación de temáticas como educación ambiental y de la salud, dar prioridad a la educación de derechos humanos fundamentales como contexto para la satisfacción de necesidades básicas, capacitación laboral.

La transformación productiva vigente en la región demanda aumentar y mejorar las competencias en la educación, la capacitación y la investigación/desarrollo, reubicando la vinculación de la educación con el trabajo. La relación de la EDJA con el trabajo además de tecnológica debe ser social, por ello no podría restringirse sólo a la capacitación para el trabajo sin considerar otro tipo de aprendizajes que tome en cuenta otras expectativas o necesidades inmediatas grupales e individuales de los participantes. La vinculación de la EDJA con proyectos productivos y con empresas, la priorización que se dé a la

enseñanza renovada de las matemáticas forman parte de las tareas pendientes.

La ciudadanía, particularmente la de los jóvenes, debiera también ser objetivo de la EDJA. El achicamiento de los Estados y de los servicios otrora a su cargo, los procesos de corrupción pública y el descrédito de determinadas clases dirigentes y de partidos políticos como estimuladores naturales de la vida democrática de los países, demandan estrategias educativas de información sobre servicios a los cuales acudir, de fortalecimiento de las organizaciones sociales y de prácticas asociativas que estimulen el desarrollo local y, sobre todo, de elevación de niveles de conciencia en la identificación de problemas, sus causas y posibles salidas.

d) Incorporar materiales y tecnologías que aproximen más al veloz aumento del conocimiento humano.

La investigación en 12 países de la región sobre educación básica pública de adultos, organizada en el marco de la REDALF, dio resultados muy claros en cuanto a principales demandas de sus mayoritariamente jóvenes alumnos, éstos privilegiaban la enseñanza de computación e inglés antes que las materias tradicionales. La precariedad económica y vital de estos participantes no les impedía precisar e intuir que requerían armas para enfrentar un mundo cada vez más complejo donde por los incesantes cambios tecnológicos y el veloz aumento del conocimiento humano las demandas sobre la educación tienden a convertirla en proceso permanente, esperando obtener con ella elementos e instrumentos que permitan el autoaprendizaje y, sobre todo, estimulen para estar en condiciones de aprender siempre.

Los métodos frontales no aptos para niños son menos aptos aún para jóvenes y adultos con experiencia de vida previa y necesitados de discernir entre lo útil y lo ineficiente para sus intereses vitales. Los libros de texto

**LA EDUCACIÓN DE
JÓVENES Y ADULTOS
DEMANDA NUEVAS
ESTRATEGIAS QUE LE DEN
PERTINENCIA E
IDONEIDAD,
CONSIDERANDO LAS
PARTICULARES
CIRCUNSTANCIAS
ASOCIADAS A LA
SUPERACIÓN DEL CÍRCULO
VICIOSO DE LA POBREZA,
LAS DEMANDAS DE LOS
PROCESOS DE
TRANSFORMACIÓN
ECONÓMICA Y DEL
EJERCICIO DE LA
CIUDADANÍA**

tradicionales tendrían que ser reemplazados por aquellos que propicien el autoaprendizaje con apoyo de docentes estimuladores de la pesquisa e interpretación de problemas cotidianos por los propios participantes. Los métodos de acercamiento crítico a la televisión y a los demás medios de comunicación e información (radio, prensa, cine), no pueden ser ignorados en la EDJA.

Reto central será crear ambientes de estudio que permitan modificar los actuales estilos de aprendizaje, centrados en el profesor, en el programa, en las disciplinas y en el pasado por otros enriquecidos a través de opciones interdisciplinarias y centrados en los requerimientos de los estudiantes, que apunten al futuro incorporando a proyectos o convenios especiales nuevas tecnologías como la computación o programas multimedia interactivos.

III. LOS EDUCADORES DE JÓVENES Y ADULTOS

El impacto de las nuevas condiciones socioeconómicas y sociopolíticas de los países de la región en las políticas y programas de educación destinados a jóvenes y adultos, debe repercutir de modo directo en la condición profesional de los docentes a cargo de estos programas.

¿Cuáles son las características más sobresalientes de los docentes que trabajan en centros educativos públicos de la actual modalidad de educación de adultos?

El educador de adultos en América Latina expresa heterogeneidad de situaciones formativas, niveles y funciones prácticas docentes diversas, así como puntos de partida, concepciones, enfoques, experiencias de educación y metas diferentes. Si hubiese un rasgo común que los identificara colectivamente, este sería la tradición de utilizar la transmisión del conocimiento como único procedimiento pedagógico para desarrollar la capacidad del educando de repetir lo transmitido.

A las insuficiencias técnicas habría que añadir, en el caso de educación básica o primaria de adultos, la ubicación marginal que tiene la modalidad en los sistemas educativos. Así, el nombramiento de titulares de plaza obedece a criterios administrativos y no técnicos -creación de plazas que deben ser ocupadas por personas que reúnan determinados requisitos, en algunos casos al número de años en la docencia, o a gestiones personales del docente para obtener un puesto adicional al desempeñado en escuelas infantiles en horarios diurnos, o, en no pocos casos, a arbitrarios criterios personales y político partidarios de las autoridades educativas.

A pesar de excelentes casos de identificación con su trabajo, superior incluso al que se observa en docentes de centros educativos diurnos regulares, la situación de los profesores de esta modalidad no escapa a la grave situación del conjunto de docentes. Las condiciones salariales sumamente deterioradas, un nivel de inestabilidad funcionaria alto en varios países estudiados, el trabajo de doble turno con grupos absolutamente heterogéneos de niños o adolescentes durante las mañanas y de jóvenes y adultos en los centros vespertinos o nocturnos, el deterioro de las condiciones materiales de trabajo -por lo general en centros educativos que «sufren» durante el día el uso por distintos tipos de alumnos de otras tantas unidades administrativas escolares-, forman parte de la deuda regional con los docentes.

La investigación regional REDALF sobre Educación Básica de Adultos (EBA) señala como principales motivaciones de los profesores de EBA: necesidad de trabajo estable; mayor participación en la generación de disposiciones administrativas; necesidad de disponer de más tiempo libre para realizar otras actividades; una importante mayoría señaló que su

interés por trabajar con jóvenes y adultos había influido en su decisión por trabajar en la EBA, buen número fundamentalmente por incremento de sus remuneraciones. Congruente con el interés en trabajar con jóvenes y adultos, las respuestas a la pregunta «con qué grupo se siente más capacitado

para el desempeño de su tarea», enfatizan tanto a los jóvenes y adultos de la educación básica como a los de la enseñanza media. Por el contrario, las fuentes de mayor insatisfacción para los docentes consultados son las malas condiciones de trabajo (infraestructura, carencia de materiales didácticos, inestabilidad funcionaria, e incluso la inseguridad personal) y en un segundo término, la dispersión y falta de interés de los participantes.

Se puede afirmar que existe un desconocimiento grave de los maestros como sujetos profesionales y que son escasos los países que tienen datos acerca de las condiciones sociodemográficas, profesionales y ocupacionales básicas del magisterio y de la composición de los equipos docentes de los planteles (destaca el referido al sexo de los maestros, en su mayoría mujeres). Esta ignorancia afecta también a los sindicatos y colegios profesionales docentes, quienes tienden a tratar a sus agremiados como sujetos de clase; en las propias agremiaciones docentes por lo general la modalidad educativa con jóvenes y adultos no es tomada en cuenta para efectos de la propia organización gremial.

IV. LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

La formación recibida en universidades o escuelas normales y en centros de perfeccionamiento no los habilita para asumir las particulares exigencias que supone una educación

**LA CIUDADANÍA,
PARTICULARMENTE LA DE
LOS JÓVENES, DEBIERA
TAMBIÉN SER OBJETIVO DE
LA EDJA**

donde los participantes principales son los propios educandos y no el educador.

Los docentes con título pedagógico han sido formados para educar a niños con las serias deficiencias reconocidas en su formación inicial y llegados a los centros vespertinos o nocturnos han debido adecuarse y organizar su trabajo pensando en adultos cuando, como hemos visto, la mayoría de participantes son jóvenes.

Los criterios formativos están fuertemente asociados a la teoría y práctica de la escolaridad, siendo el «rendimiento académico-intelectual» del educando el principal propósito formativo que se persigue.

Se observa, asimismo, una débil y deficiente formación inicial docente, agravada en este caso por la circunstancia de no haber recibido especialización en el trabajo con jóvenes y adultos con las características de los usuarios participantes en centros vespertinos y nocturnos. En algunos casos prima la habilitación informal o extraescolar de docentes no titulados para la educación de jóvenes y adultos (no olvidemos que el promedio de maestros no titulados en América Latina es de 21,3% y que esta situación se asocia a las zonas más deprimidas o marginadas). Existe, por lo demás, gran heterogeneidad en la formación pedagógica de los docentes, resultando nítida la diferencia entre los que poseen formación en educación y los que no la tienen, aquellos estarían más próximos a conocer y a motivarse con otros contenidos más críticos y con técnicas más participativas de enseñanza; sin embargo en ambos casos pesa mucho la cotidianeidad de la instrucción frontal y tecnológica.

Un problema que afecta la imagen

y el rendimiento profesional es el no reconocimiento de la actual educación de adultos como modalidad necesaria y fundamental a la actividad educacional del Estado. Magros presupuestos y escasos

niveles de supervisión y exigencia profesionales así como falta de poder de organización y presión de los reales o potenciales usuarios, son parte del problema. Pero además importa remarcar que la EDA no ha logrado tener credibilidad social ni es percibida como útil o necesaria por la comunidad. La tradicional organiza-

ción escolarizada a través de clases dictadas frontalmente por docentes sin preparación especializada tienden a disminuir la demanda de estos servicios y a acentuar la desigualdad en el aprendizaje entre grupos de población que demandan atención prioritaria y una educación de mejor calidad.

Todos estos elementos debieran ser considerados en las nuevas estrategias de formación de los docentes con jóvenes y adultos.

V. HACIA NUEVAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES CON JÓVENES Y ADULTOS

Una premisa central para abordar este capítulo es que la educación con jóvenes y adultos debe centrarse en procesos de enseñanza y de aprendizaje, los que por sus propias características demandan dedicación, disciplina y especialización profesional y tiempo suficiente. Esta afirmación es particularmente importante sobre todo si se considera la tendencia a otorgar a la educación capacidad para resol-

ver más males que los que puede realmente atender. El creciente desempleo y subempleo de sus usuarios -reales o potenciales- puede influir para demandar a la EDJA soluciones o contribuciones específicas para la solución de este problema estructural o de otros agudos problemas sociales.

Otras premisas a tener en cuenta son:

a) La creciente universalización del acceso a la educación básica y secundaria así como las características de los jóvenes y adultos participantes, tiene como consecuencia una heterogenización del alumnado que se atiende. Si bien corresponden a estratos bajos o pobres de la sociedad, presentan edades y experiencias de vida e intereses diferentes. Es fundamental calificar a los docentes para encontrar y utilizar nuevas formas de enseñar y de aprender que permitan asumir la diversidad cultural, las diferentes competencias de los alumnos y las diferentes situaciones de vida que sean éstos capaces de enfrentar al culminar un grado o ciclo escolar.

b) Uno de los principales mandatos de Jomtien es asociar cada vez más los contenidos curriculares a la lógica de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes o participantes. «Cada persona -niño, joven o adulto- deberá poder contar con posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos mismos de aprendizaje básico (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades

LOS MÉTODOS FRONTALES NO APTOS PARA NIÑOS SON MENOS APTOS AÚN PARA JÓVENES Y ADULTOS CON EXPERIENCIA DE VIDA PREVIA Y NECESITADOS DE DISCERNIR ENTRE LO ÚTIL Y LO INEFICIENTE PARA SUS INTERESES VITALES

de aprendizaje básico y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cultura, y cambian inevitablemente en el transcurso del tiempo» (Artículo 1, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, 1990).

En el caso de jóvenes y adultos este no es un tema vacío de concepciones, de enfoques teóricos o experiencias realizadas. Desde las prácticas sistematizadas de la Educación Popular en América Latina emerge con fuerza la visión de que las necesidades fundamentales del adulto son un todo interrelacionado. La respuesta formativa que satisface una necesidad de aprendizaje específico, genera un ciclo de reacciones que van permitiendo la manifestación de nuevas necesidades que requieren ser satisfechas. Este proceso estructural e interdependiente del proceso formativo con adultos, permite visualizar la acción educativa como un proceso que trasciende la acción educativa con jóvenes y adultos, operacionalizada en una realidad económica y sociopolítica que enfrenta contradictoriamente la modernidad.

Esto obliga a plantearse el trabajo formativo en un doble plano, y según la realidad institucional de la Educación de Adultos en cada país, estos planos pueden ser secuenciales o programas que se desarrollan de manera paralela. En lo inmediato, y como una forma de iniciar la educación de jóvenes y adultos vinculada a sus necesidades básicas situacionales,

se trata de formar a este sujeto joven como un actor con valores, actitudes, conocimientos y competencias relevantes que le permitan enfrentar bien sus necesidades de mejoramiento productivo laboral, de mayor participación ciudadana y de intercambio cultural y científico-técnico y que le posi-

biliten participar en la transformación de sus lugares de trabajo y de sus condiciones de vida.

c) Considerando la directa relación entre la motivación para participar con la real utilidad de una enseñanza y un aprendizaje centrado en el alumno participante, es imperioso repensar las actuales estructuras y los actuales procedimientos escolarizados tanto de la educación básica como de la educación media de jóvenes y adultos. La actual idea de escuelas y colegios de adultos con horarios y currículos fijos que demandan la asistencia diaria y en lapsos que cubren varios años de

escolaridad, tendría que ser seriamente redefinida. El actual escaso impacto de este tipo de programas demanda su reconversión a través de modalidades semipresenciales y con contenidos curriculares y materiales de autoaprendizaje, ajustados a las demandas y necesidades básicas de aprendizaje y asociados a una mejor calidad de vida de los participantes.

d) La formación de sus docentes debiera ayudar a que la EDJA supere el actual aislamiento de los centros educativos públicos para jóvenes y adultos de otras experiencias institucionales que pueden enriquecer su accionar. Los procesos de descentralización como los que se intenta implementar y los crecientes esfuerzos por tratar de priorizar políticas sociales, demandan más y efectivas coincidencias y alianzas con experiencias de educación popular, ricas en trabajos participativos microsociales. Ello debiera estimular para priorizar públicos por atender y responsabilidades que compartir. Sigue siendo desafío por superar para ambos tipos de institución -estatales y ONGs promotoras de educación popular- la introducción de nuevas lógicas en la transformación de experiencias micro en otras más amplias o macro y cómo superar la tendencia a prescribir, enseñar y transmitir conceptos y prácticas al educando popular antes que partir de la propia experiencia de vida y de los saberes, conocimientos, informaciones, valores y actitudes que traen los jóvenes y adultos participantes.

e) La tendencia a la descentralización educativa plantea nuevos desafíos a docentes y directivos que debieran ser considerados en las propuestas de formación docente. Una de las consecuencias de este cambio es que comienza a darse a las unidades educativas, llámense escuela o centros secundarios, autonomía en la organización y gestión del establecimiento. Ello supone a directivos y docentes mayores espacios para la toma de decisiones, para la organización de proyectos educativos capaces de generar y atraer recursos o para iniciativas en cuanto a adaptaciones curriculares. No cabe duda que ello demandará mayores competencias para planificar, administrar y ejecutar decisiones sin la tradicional dependencia de los niveles centrales. Pero, a la vez, ello supone también modificar los regímenes de selección y nombramiento de directores,

**RETO CENTRAL SERÁ
CREAR AMBIENTES DE
ESTUDIO QUE PERMITAN
MODIFICAR LOS
ACTUALES ESTILOS DE
APRENDIZAJE,
CENTRADOS EN EL
PROFESOR, EN EL
PROGRAMA, EN LAS
DISCIPLINAS Y EN EL
PASADO POR OTROS
ENRIQUECIDOS A
TRAVÉS DE OPCIONES
INTERDISCIPLINARIAS Y
CENTRADOS EN LOS
REQUERIMIENTOS DE
LOS ESTUDIANTES, QUE
APUNTEN AL FUTURO
INCORPORANDO -VÍA
PROYECTOS O
CONVENIOS ESPECIALES-
NUEVAS TECNOLOGÍAS
COMO LA
COMPUTACIÓN O
PROGRAMAS
MULTIMEDIA
INTERACTIVOS**

docentes y supervisores y del propio perfeccionamiento docente.

¿Cómo reposicionar, entonces, al educador de jóvenes y adultos en una función profesional compatible con una educación entre personas adultas?

Tal vez lo primero sería entender que el joven y el adulto, tanto individual como socialmente son actores sociales con conocimientos, informaciones, habilidades, valores y actitudes producto de su experiencia vital y con construcciones significantes de su historia personal y colectiva.

En segundo lugar, habría que admitir que todos los elementos que traen consigo los participantes son perfectibles de ser cambiados, fortalecidos, resignificados y que ello es sólo posible en la medida que él sea capaz de analizarlos críticamente y de buscar nuevas informaciones, conocimientos, habilidades, valores y actitudes que satisfagan su necesidad de aprender.

En tercer lugar, aceptar que el aporte pedagógico del educador es generar los mecanismos formativos que permitan al sujeto en formación:

- Criticar los elementos de su construcción experiencial.
- Buscar las informaciones y conocimientos necesarios para generar sus habilidades, valores y actitudes que lo reconstituyan como sujeto en proceso de transformación.
- Confrontar esas nuevas informaciones, conocimientos y valores con aquellas que él posee y que ha criticado.
- Reconstituir su competencia personal y colectiva en una síntesis teórica y práctica específica, que lo habilite para superar la problemática reconocida y que sirvió de

base al proceso educativo.

Por último, preparar al educador como generador de dispositivos pedagógicos que permitan realizar una educación entre adultos con los jóvenes y adultos en formación.

¿Cómo preparar a este nuevo educador de jóvenes y adultos? Habría una doble aproximación estratégica que aquí sólo señalamos en sus tendencias problematizantes generales: la capacitación en servicio y la formación inicial de los nuevos educadores de adultos.

El problema de la formación y/o perfeccionamiento de los nuevos educadores de jóvenes y adultos, pasa por definir el carácter de la formación específica de este educador, así como las nuevas concepciones políticas, estratégicas, institucionales metodológicas que integren los planteamientos y procesos que supone la

modernización económica y sociopolítica de nuestros países, en los programas de educación de jóvenes y adultos.

Esta perspectiva debiera ir más allá que las propuestas de reprofesionalización regular y/o capacitación en servicio de tipo funcionario que por lo general, ofrecen los centros de formación generados en los sistemas educativos.

Las prácticas de perfeccionamiento docente y/o de capacitación en servicio que se ha definido en un contexto de insuficiencias ya señaladas en puntos anteriores, se muestran como respuestas en crisis y altamente insuficientes. Esta crisis tiene su explicación tanto en las indefiniciones políticas y estrategias señaladas, como en los modos en que se conciben y se implementan los dispositivos formativos del perfeccionamiento. En relación a este último, tanto las

orientaciones pedagógicas (continuidad de la visión «escolarizante»), como en los mecanismos pedagógicos que siguen ignorando la especificidad de la demanda de un rol docente para jóvenes y adultos, no son pertinentes.

El desarrollo de nuevos proyectos de «formación en servicio» para educadores que asuman la tarea de formar jóvenes y adultos, deberá dar cuenta teórica y operacionalmente no sólo de la crítica a la práctica del perfeccionamiento antes mencionada, sino que, además, debe asumir la complejidad de este reto educativo, así como, consecuentemente, generar las condiciones humanas y materiales que posibiliten una mejor inserción de estos educadores en el proceso de integración de los jóvenes y adultos formados en el desafío modernizante.

Habría tres aspectos por profundizar en la reformulación de los proyectos de perfeccionamiento docente y/o capacitación en servicio de los educadores que atenderían jóvenes y adultos:

a) Por un lado, los supuestos teóricos y metodológicos en los cuales debe sustentarse la nueva educación de jóvenes y adultos y de la formación específica de sus educadores.

b) Por otro lado, la determinación de la «demanda de los educadores» en relación a sus nuevas tareas de educar jóvenes y adultos y las nuevas demandas de éstos.

c) Por último, pensar las preguntas que deberán orientar tanto las estrategias de capacitación como los dispositivos pedagógicos que inspiren las políticas y prácticas de la formación/perfeccionamiento, a la luz de los nuevos desafíos protagónicos para la educación de jóvenes y adultos de América Latina.

En relación a las nuevas estrategias y metodologías que debieran orientar la política de formación inicial de los nuevos educadores de jóvenes y adultos, ellas no pueden estar sólo referidas a ciertas «adaptaciones curriculares» de los Planes y Programas de

**LA FORMACIÓN DE SUS
DOCENTES DEBIERA
AYUDAR A QUE LA EDJA
SUPERE EL ACTUAL
AISLAMIENTO DE LOS
CENTROS EDUCATIVOS
PÚBLICOS PARA JÓVENES
Y ADULTOS DE OTRAS
EXPERIENCIAS
INSTITUCIONALES QUE
PUEDEN ENRIQUECER SU
ACCIONAR**

Educadores de Adultos, sino que, asumiendo la nueva complejidad, modifiquen estructuralmente este tipo de formación docente.

En este sentido sería importante considerar los aspectos siguientes:

a) Estudiar la posibilidad de vincular e integrar la formación de educadores de jóvenes y adultos como una modalidad de especialización de formación de educadores para la educación o, como un contenido curricular integral de la formación de todo educador para la educación inicial y básica. Sería necesario alentar experiencias de formación de «educadores polivalentes», capaces de trabajar con niños, jóvenes y adultos, capaces de organizar proyectos educativos y de trabajar con las propias comunidades, capaces de estimular la participación de los padres en la propia educación de sus hijos.

b) En la política pública destinada a la formación de educadores de estos jóvenes y adultos, no puede continuar señalándose objetivos propios ligados sólo a la recuperación de una escolaridad compensatoria. La confluencia de la satisfacción de las necesidades formativas de los jóvenes y adultos, exige considerar al participante en la multiplicidad de funciones protagónicas que le corresponde desempeñar, tanto en su condición de agente productor de bienes (materia-

les y culturales) como en su situación de reproductor social del bienestar cultural y material.

c) Caracterizar los procesos educativos que operacionalizarían las estrategias metodológicas de la formación de educadores de jóvenes y adultos, particularmente en aspectos relacionados con: las demandas educativas de los jóvenes y adultos, y de los sujetos sociales en sí; modelos curriculares que sirvan a una concepción educativa entre adultos; modelos de evaluar y controlar los procesos formativos; mecanismos de gestión educativa con plena participación de los sujetos en formación; creciente introducción de tecnologías y medios educativos conducentes a la autonomía del aprendizaje.

d) Reflexionar sobre los modelos de formación en el sentido de clarificar las opciones teóricas que condicionan las prácticas de formación y que signifique encontrar orientaciones para responder preguntas tales como: ¿modelos frontales versus modelos personalizados? ¿experiencias sociales versus saberes pertinentes para los jóvenes populares de la escuela? ¿escuelas y aprendizajes fundamentalmente eficientes? ¿autonomía institucional vinculada a la transformación social y al desarrollo local?

e) Determinar los dispositivos pedagógicos que consideren priori-

tariamente las relaciones teoría/práctica socioformativa, la heterogeneidad de saberes e integración de conocimientos, la dimensión de modalidades formativas no presenciales dando especial énfasis a la producción de material educativo autoinstruccional y a la coordinación con otros actores sociales y económicos en su apoyo.

En reciente reunión de expertos sobre políticas de formación de profesores se presentó un documento con diez dilemas claves que había que tomar en cuenta para formular dichas políticas y para las estrategias de inserción profesionales. Si bien fueron planteados pensándose en docentes de programas regulares con niños, son también aplicables, en gran medida, a políticas y estrategias con educadores de jóvenes y adultos.

Esos dilemas apuntan a:

- Definir poner atención prioritaria en los objetivos de la formación o en las conductas que se espera alcancen los maestros al completar su formación.

- Precisar si el fin último de la educación deseado es lograr la autonomía del alumno (emancipación) u obtener una instrucción perfecta de los temas del currículo (dependencia).

- Enseñar usando tecnologías ya probadas, disponibles o desarrollar habilidades que posibiliten diseñar sobre la marcha situaciones de aprendizaje útiles para los alumnos.

- Formar en investigación/sistematización o poner más atención a la capacidad de traspasar conocimientos aceptando lo ya conocido.

- Preparar para atender alumnos privilegiados (más homogéneos) o para educar a alumnos privados (y más heterogéneos).

- Acentuar el rol de intermediación del maestro (transmisión-instrucción) o su rol de complementación (guía-acompañante).

- Formar para seguir/aplicar un currículo o para diseñarlo.

- Formar diciendo o a través del ejemplo.

**SIGUE SIENDO DESAFÍO
POR SUPERAR PARA
AMBOS TIPOS DE
INSTITUCIÓN -ESTATALES Y
ONGS PROMOTORAS DE
EDUCACIÓN POPULAR- LA
INTRODUCCIÓN DE
NUEVAS LÓGICAS EN LA
TRANSFORMACIÓN DE
EXPERIENCIAS MICRO EN
OTRAS MÁS AMPLIAS O
MACRO Y CÓMO SUPERAR
LA TENDENCIA A
PRESCRIBIR, ENSEÑAR Y
TRANSMITIR CONCEPTOS Y
PRÁCTICAS AL EDUCANDO
POPULAR ANTES QUE
PARTIR DE LA PROPIA
EXPERIENCIA DE VIDA Y DE
LOS SABERES,
CONOCIMIENTOS,
INFORMACIONES, VALORES
Y ACTITUDES QUE TRAEN
LOS JÓVENES Y ADULTOS
PARTICIPANTES**

- Poner énfasis en formar maestros que sean intérpretes o creadores.

- Formar en dar respuesta a toda pregunta de alumnos o en estimularlos a que las formulen asumiendo su propia investigación y especulación (transformar la pedagogía de la respuesta o repetición en pedagogía de la pregunta o creatividad).

Se sugiere en dicho documento centrar el interés en cuatro objetivos para el trabajo de los docentes:

- Creer verdaderamente que todos sus alumnos tienen un potencial y que avanzarán en sus aprendizajes.

- Generar aprendizaje personal atendiendo necesidades personales.

- Vincular las actividades de aprendizaje con el comprender y valorar.

- Dar especial atención a los objetivos fundamentales (vgr. comunicación oral y escrita) más que a detalles especializados.

Todas las estrategias señaladas anteriormente, que muestran la complejidad de las acciones operativas de la formación docente para jóvenes y adultos, apuntan a las necesidades de abrir el debate sobre el rol de los gobiernos en todo este proceso; sobre el papel de cada una de sus agencias; sobre la colaboración de las universidades, los organismos no gubernamentales, organizaciones sociales y populares; sobre el aprovechamiento eficiente de los recursos humanos y materiales que se usan actualmente en la formación de educadores; el rol que cumple la escuela formal y otras instancias comunitarias de educación; y, finalmente, reflexionar sobre las relaciones e interacciones que pueden establecerse entre la educación formal regular y los diversos procesos y experiencias de educación popular y no formal.

Estas dimensiones político-operativas conllevan la búsqueda de mecanismos de coordinación nacional, regional e internacional, así como el establecimiento de canales de intercambio y colaboración interregional.

Bibliografía

CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL/UNESCO-OREALC, Santiago, Chile, 1992.

GARCIA, Dignora y VILLAMA, Marco. (Centro Poveda). «Formación de educadores y educadoras: desafíos para nuevas tareas». En: *Formación de formadores. Material para la formación de educadores desde la educación popular*. N° 1. CEAAL, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1995.

GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. «Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos». En: *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. UNESCO/UNICEF, Santiago, Chile 1994.

MESSINA, Graciela. *La Educación Básica de Adultos: la otra educación*. UNESCO/OREALC. Serie REDALF, Santiago, Chile, 1993.

REBELLATO, José Luis. «Formación de educadores populares». En: *Formación de formadores. Material para la formación de educadores desde la educación popular*. N° 1. CEAAL, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1995.

RIVERO, José. *Educación de Adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización*. Editorial Popular, Biblioteca de Educación de Adultos, Madrid, España, 1993.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. *Diez dilemas en las Políticas de Formación de maestros y las estrategias de inserción profesionales*. Documento presentado al «Comité de Expertos sobre políticas de formación de profesores», convocado por UNESCO y OEI en Santiago, Chile, Julio 24-26, 1995.

SCHMELKES, Sylvia. «Campesinos e indígenas en América Latina: sus exigencias educativas». En: *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. UNESCO/UNICEF, Santiago, Chile, 1994.

WCEFA. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Documento de referencia. PNUD, UNESCO, Banco Mundial, UNICEF (original inglés), Nueva York, EE.UU, 1990.

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: RESPONSABILIDADES PÚBLICAS Y SOCIALES



Marcela Ballara*

En la IV Conferencia Mundial de la Mujer hubo consenso que la educación es un derecho humano y un instrumento esencial para conseguir los objetivos de igualdad, desarrollo y paz. Hoy día ha quedado suficientemente demostrado que invertir en la educación formal y no formal de niñas y mujeres es uno de los medios más eficaces para conseguir un desarrollo y crecimiento económico sostenible y sustentable.

LA META ES LA EQUIDAD

En la práctica, no es común encontrar un medio social donde mujeres y hombres, niños y niñas sean tratados equitativamente, como también que se les motive para que alcancen su pleno desarrollo, mas aún cuando los varios recursos educativos promueven las imágenes estereotipadas de mujeres y hombres, aumentando así la discriminación hacia las mujeres y las desigualdades entre hombres y mujeres.

Existe un común denominador en la región que desde temprana edad, las niñas de casi todos los niveles económicos, son socializadas para que realicen trabajos domésticos y cuiden a sus hermanos menores.

Esta situación se verifica especialmente en las niñas de los hogares de bajos ingresos, donde el rol de la mujer es socializado hacia la satisfacción de las necesidades familiares respecto al cuidado de los niños, la alimentación y la vivienda.

En América latina, la reproducción de la ideología de la subordinación de las mujeres comienza en el hogar. La madre como la responsable de proveer los alimentos básicos y del cuidado infantil, realiza trabajo productivo, y se involucra en trabajos para la gestión comunal. Ella trasmite este rol a sus hijas, las que crecen percibiendo que estas tareas domésticas y en algunos casos, las de gestión comunal son responsabilidades propias de las mujeres.

Pero esta función, también es transmitida y reafirmada por los otros miembros de la familia y la sociedad en general.

La ideología patriarcal relega a la mujer a una situación de inferioridad

* Especialista chilena en Género y consultora internacional

asignándole roles «naturales» del cuidado y la educación de la familia como también a la división sexual del trabajo y el control sobre su sexualidad.

Su rol de madres y las funciones predominantemente domésticas son las pautas determinantes para fijar el comportamiento y las conductas que se esperan de las mujeres en la sociedad. De esta manera una conducta típicamente femenina es la sumisión a los varones, aceptando como natural dar mayor libertad y estímulos a estos últimos.

FORMAS DE SOCIALIZACIÓN DE LAS MUJERES EN LA REGIÓN

Recientemente UNICEF realizó un estudio sobre las prácticas de socialización en varios países de la región.

En el Caribe se reveló que si bien es cierto que existen prioridades semejantes de los padres para sus hijas/os, se considera que a los varones se les debe estimular otorgándoles mayores libertades que a las mujeres. Se admiten sus hazañas heterosexuales y para no debilitar su masculinidad, las madres tiende a prohibir su participación en las actividades domésticas.

El mismo estudio indicó que a las niñas se les mantiene más cerca de sus hogares para que se puedan establecer, en el futuro, como pareja. Se les impide la libertad ya que puede ser un factor que las «arriesga» al embarazo a temprana edad con el consecuente problema para la familia, cuya descendencia es considerada responsabilidad de la madre.

Los medios de comunicación de masas y la escuela, refuerzan estas prácticas de socialización.

Si bien es cierto que existen pocos estudios sobre los efectos de los medios como promotores del comportamiento de género, existe un consenso que éstos ejercen una influencia considerable en transmitir estereotipos clásicos.

La radio y la televisión, el medio más utilizado por los hogares pobres,

promocionan la imagen tradicional de la mujer, como esposa y ama de casa. Difícilmente muestran el papel que le ha tocado jugar a la mujer en la historia de sus países e ignoran los cambios que se han experimentado en la sociedad como por ejemplo la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, a la educación terciaria y a la vida pública.

LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL NO HA LOGRADO AÚN RESULTADOS EXITOSOS QUE DEN POSIBILIDADES PARA QUE LA SITUACIÓN Y POSICIÓN DE LA MUJER AVANCE. PARA ESTO SE REQUIEREN CAMBIOS PROFUNDOS EN LAS ACTITUDES FUERTEMENTE ARRAIGADAS SOBRE LOS ROLES DE LOS HOMBRES Y LAS MUJERES EN LA FAMILIA Y EN LA SOCIEDAD

En muchos casos, como un estudio realizado en Guatemala (UNICEF-UNIFEM 1993) los medios logran transmitir la violencia doméstica como un hecho natural en la vida familiar permeando la idea de los hombres como impulsivos y apasionados que deben defender el honor de sus esposas infieles.

Un estudio reciente sobre la revisión de textos escolares utilizados en la educación primaria (UNICEF-UNIFEM 1994) reveló que la mayor parte de los personajes e imágenes de mujeres corresponden a un concepto tradicional de «trabajo femenino».

Los 300 textos de educación primaria que se estudiaron en América Central, presentan una importante inequidad respecto al uso de las imá-

genes femeninas con muy pocas imágenes positivas de mujeres en roles no tradicionales. En Chile, el 75% de los títulos, el 64% de las ilustraciones y el 70% de los contenidos de los textos hace referencia a los varones (Chile, Flacso 1993-Unicef).

La educación formal y no formal no ha logrado aún resultados exitosos que den posibilidades para que la situación y posición de la mujer avance. Para esto se requieren cambios profundos en las actitudes fuertemente arraigadas sobre los roles de los hombres y las mujeres en la familia y en la sociedad.

No entanto, a la educación, y en especial a la educación de personas adultas le toca jugar un papel importante para hacer frente a los desafíos de hombres y mujeres que presupone la equidad en un mundo cambiante.

DEFINIENDO EL GÉNERO, LA INTERACCIÓN DE HOMBRES Y MUJERES

Los elementos arriba señalados están profundamente arraigados en la sociedad patriarcal y el refuerzo de las tendencias discriminatorias, contribuyen en las desigualdades existentes y debilitan la autoestima de mujeres y niñas. A esto se le suma que la ausencia de educación sexual y salud reproductiva tiene un profundo impacto en hombres y mujeres.

La educación como un medio para conseguir el desarrollo y la equidad debe contemplar en su proceso de enseñanza aprendizaje los elementos necesarios que permitan que hombres y mujeres puedan integrarse y participar en la sociedad de manera equitativa. De aquí se desprende la importancia de dar una perspectiva de género a la educación de personas adultas y en especial a las/los educadoras, como una manera de contribuir en los cambio de actitudes necesarios para alcanzar una sociedad más justa.

Hoy en día no se puede continuar considerando la situación de la mujer de manera aislada, y la experiencia

de varios años de trabajo en el tema, indica que es necesario enfocar el problema desde el punto de vista de los roles sociales de hombres y mujeres en la sociedad. Roles sociales diferentes que pueden ser modificados o influenciados, diferentes de los biológicos que no se pueden someter a estos cambios.

De este razonamiento surge el concepto de *género* como una categoría social que hace referencia y permite analizar los diferentes roles, responsabilidades, derechos, oportunidades y limitaciones de hombres y mujeres al interior de la familia la comunidad, la sociedad y la cultura. Género no como un sinónimo de mujer sino como un término que reemplaza los llamados «roles del sexo». Es un concepto al que se recurre para hacer referencia a las relaciones sociales entre hombres y mujeres.

Género se refiere a las características socio-culturales adquiridas y variables, distingue entre lo biológico y lo social. Enfatiza las interrelaciones entre hombres y mujeres e incluye características socio-culturales e históricas determinantes en la interacción de hombres y mujeres y su división de funciones. Estas características pueden ser modificadas en el tiempo y varían según la cultura (Aguirre R. 1993).

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL GÉNERO

El carácter relacional de género va más allá de una construcción social en la relación entre los sexos. Alude a procesos más amplios: «es un elemento constitutivo de las relaciones sociales en general (cuando se fundan en diferencias percibidas entre los sexos) y que se expresa a lo largo del tejido de relaciones e instituciones sociales en símbolos, normas, organizaciones políticas y sociales, y en las subjetividades personales y sociales. Es la primera forma, aunque no la única de representar relaciones de poder» (Scott

SI LA BÚSQUEDA DE LA AUTONOMÍA IMPLICA UN ENFRENTAMIENTO A LAS CONTRADICCIONES EXISTENTES, ÉSTA DEBE DARSE EN UN PROCESO DEMOCRÁTICO DONDE SE REALIZARÁ LA NEGOCIACIÓN DE INTERESES ENCONTRADOS

1988 citado en Meyer y Vargas 1994:30).

De aquí se desprende que la condición de la mujer no puede sólo ser reducida al género.

La subjetividad no puede ser construida a partir de vivencias de subordinación pues en la práctica se procesan relaciones sociales múltiples, como por ejemplo en la producción, la etnicidad, raza, nacionalidad.

Cada posición subjetiva perfila identidades específicas en un mismo sujeto y de las múltiples identidades se abren múltiples estrategias. Lo que se procesa es la pluralidad en las personas puesto que no existe una contradicción única (de clase o de género por ej). o un interés único que contiene los demás intereses. En la práctica, los

PARA QUE ÉSTE SEA FRUCTÍFERO Y CONSIGA LOS OBJETIVOS PROPUESTOS, ES NECESARIO PROCESAR APRENDIZAJES SOBRE CUÁNDO Y CON QUIÉN ESTABLECER ALIANZAS, CÓMO Y CUÁNDO CONSIDERAR OTROS INTERESES, CÓMO Y QUÉ NEGOCIAR, SOBRE QUÉ BASE SE DIALOGA EN LA INTERLOCUCIÓN CON LA SOCIEDAD

sujetos emplean múltiples estrategias e identidades.

Meyer y Vargas (1994) han recurrido al concepto de autonomía para hacer referencia a esta multiplicidad, donde las personas demandan espacios y voz propia en la sociedad y ejercen presiones para satisfacer las demandas particulares. Para las autoras, el concepto de autonomía es el que mejor reconoce diversidades, diferencias y pluralidades en los sujetos sociales que procuran tener poder sobre sus propias vidas.

Este concepto permite analizar todos los sujetos sociales que desde su posición en la sociedad y a través de sus reivindicaciones particulares, se encaminan hacia la transformación de su condición de subordinados.

La autonomía contiene diferentes dimensiones que están íntimamente relacionadas. La autonomía física implica el auto control de la sexualidad y la fertilidad, la autonomía económica se refiere al acceso y control de los medios de producción, la autonomía política se procesa en la formación de grupos de presión con propuestas propias, y la autonomía sociocultural como el derecho a identidades independientes (MRE de Holanda 1991, en Meyer y Vargas 1994).

Se trata de desarrollar, en los sujetos sociales, «poder sobre sí misma» a través de medios materiales o no materiales, para sobreponerse al «poder sobre los otros» que son los que someten a las personas (Galtung 1980).

El control y la modificación de las múltiples relaciones de poder que afectan a los sujetos sociales implica tener que definir una agenda propia para tener poder sobre sus propias vidas. Esto significa que hay que realizar acciones personales y colectivas para modificar las relaciones de fuerza y poder que existen en la sociedad, y de esta manera perfilar los procesos de individualidad y de construcción de la identidad.

La búsqueda de la autonomía es un proceso que lleva a una confronta-

ción entre los actores sociales y hay que tener presente que estos avances no se hagan en perjuicio de otros actores sociales.

LA DIMENSIÓN DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Si la búsqueda de la autonomía implica un enfrentamiento a las contradicciones existentes, ésta debe darse en un proceso democrático donde se realizará la negociación de intereses encontrados.

Para que éste sea fructífero y consiga los objetivos propuestos, es necesario procesar aprendizajes sobre cuándo y con quién establecer alianzas, cómo y cuándo considerar otros intereses, cómo y qué negociar, sobre qué base se dialoga en la interlocución con la sociedad.

Integrar *la perspectiva de género* a las actividades de enseñanza-aprendizaje de personas adultas implica dar al proceso educativo la visión de género en un contexto social con contenidos que lleven a reflexiones sobre la interrelación entre géneros, la pluralidad de los sujetos sociales, la autonomía, alianzas y negociaciones, las bases de la interlocución con la sociedad en un proceso democrático (Ballara 1995).

Estos contenidos también tienen que presentar como proceso a nivel de la comunidad o la región, la situación de género en el núcleo familiar, la comunidad y la sociedad en general. De esta forma se comienza a preparar a las personas adultas para enfrentar positivamente los cambios que traen la adquisición de nuevos conocimientos para vencer amenazas e incertidumbres de cambios en conducta y roles (Ballara op.cit.).

Una capacitación con perspectiva de género también tiene que incluir temas sobre ciudadanía, prácticas democráticas, la distribución del poder a nivel familiar y local. En fin, una propuesta que perfilando contenidos de la ideología patriarcal, toma tam-

bién los aspectos de la situación del género como es entendida en este artículo.

EL PAPEL DEL ESTADO, DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y DE LA SOCIEDAD CIVIL EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Frente a este desafío, surge la pregunta de cómo desarrollar procesos educativos de personas adultas que construyan nuevas relaciones entre los actores sociales y de éstos con el saber, reconociendo las dificultades que éstos enfrentaran a lo largo del proceso.

La búsqueda de un desarrollo equitativo de la sociedad, otorga una responsabilidad ineludible de integrar una perspectiva de género en su proyecto de desarrollo de Estado - Nación. Así al reorientar los gastos públicos hacia políticas y proyectos que reducen la desigualdad de género sientan las bases para la promoción del crecimiento humano y económico, así como también el aumento de la productividad y de la formación del capital humano.

Para mejorar el bienestar y la prosperidad futura de los pueblos, toda la sociedad debe participar en el proceso de desarrollo para identificar y aplicar políticas que promuevan la igualdad entre hombres y mujeres.

En última instancia, este proceso llevará al fortalecimiento de la familia, de la autonomía de sus miembros, a la construcción de la ciudadanía y proporcionará bases sólidas para una participación democrática en la adopción de decisiones que beneficien a la sociedad.

Integrar la perspectiva de género en las políticas públicas es un debate ya levantado y ratificado en la IV Conferencia de la Mujer y que hoy en día constituye una preocupación fundamental entre las ONGs de mujeres de la región.

Integrar esta perspectiva a nivel macro asegura condiciones y oportu-

INTEGRAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE PERSONAS ADULTAS IMPLICA DAR AL PROCESO DE EDUCATIVO LA VISIÓN DE GÉNERO EN UN CONTEXTO SOCIAL CON CONTENIDOS QUE LLEVEN A REFLEXIONES SOBRE LA INTERRELACIÓN ENTRE GÉNEROS, LA PLURALIDAD DE LOS SUJETOS SOCIALES, LA AUTONOMÍA, ALIANZAS Y NEGOCIACIONES, LAS BASES DE LA INTERLOCUCIÓN CON LA SOCIEDAD EN UN PROCESO DEMOCRÁTICO. (BALLARA 1995)

nidades equitativas para hombres y mujeres en la toma de decisiones, y la distribución de beneficios del desarrollo. De igual manera, incorporar en la política de formación de recursos humanos la igualdad de oportunidades se perfila hacia lograr la igualdad del género. Generalizar el conocimiento de la perspectiva de género en los centros universitarios, promover la investigación sobre el tema, entregar conocimientos a los funcionarios públicos apuntan hacia iguales objetivos.

POLÍTICAS Y REFORMA EDUCATIVA, INCLUYENDO EL GÉNERO EN LA EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL

En este marco, la educación en general y la educación de adultos en su carácter formal, no formal e informal, le toca jugar un papel importante de apoyo a las necesidades de cam-

bio de actitudes que se deben procesar en la sociedad toda.

Es aquí donde le corresponden responsabilidades públicas y de la sociedad en general, para promover un sistema educacional que incluya lo formal, lo no formal e informal y que sea sensible a los aspectos de género.

Es este sistema educativo quien tiene como tarea la de integrar los saberes necesarios para la plena y equitativa participación de los hombres y mujeres en la sociedad: «discutir el sentido que tiene en nuestros países, la gestión pública, la gestión no gubernamental y la gestión social en la construcción de una política educativa en nuestra sociedad» (Osorio J. 1992:50).

La política educativa tiene que resituar el tema educativo en una perspectiva democrática, eficiente y eficaz con una educación de calidad que contenga un sentido democrático y transformador. Debe ser la expresión de un proceso colectivo, democráticamente establecido y formulado por actores y protagonistas que consensuan conflictos y contradicciones presentes en una construcción de carácter democrático. Una política educativa que plantee el papel y la articulación entre Estado y sociedad civil, su abanico de dimensiones, entre ellas la de género (Osorio op. cit.).

La acción educativa deberá tener una dimensión distinta, con visión global y con equidad que incluya su contenido en la educación formal, no formal e informal como en la formación de docentes, educadores de adultos y de los responsables de las iniciativas públicas como de la no gubernamental.

PONIENDO EL GÉNERO EN LA EDUCACIÓN: BEIJING 1995, ESTRATEGIAS Y ACCIONES

La IV Conferencia de la Mujer en Beijing (1995), propone una serie de objetivos estratégicos y acciones para

AL REORIENTAR LOS GASTOS PÚBLICOS HACIA POLÍTICAS Y PROYECTOS QUE REDUCEN LA DESIGUALDAD DE GÉNERO SIENTAN LAS BASES PARA LA PROMOCIÓN DEL CRECIMIENTO HUMANO Y ECONÓMICO, ASÍ COMO TAMBIÉN EL AUMENTO DE LA PRODUCTIVIDAD Y DE LA FORMACIÓN DEL CAPITAL HUMANO

que sean integradas por los gobiernos, de manera de facilitar la integración de la perspectiva de género en la educación en general y cuando sea pertinente, en la educación de personas adultas.

Para asegurar igualdad de acceso a la educación se propone que se eliminen las disparidades de género en el acceso a todas las áreas de la educación terciaria con actividades de discriminación positiva cuando sea apropiado; promover la participación de la mujer en la administración de la educación, las políticas y a nivel de las decisiones; dar igualdad oportunidades de acceso a hombres y mujeres en la adquisición de conocimientos, capacidades, aptitudes, habilidades y valores éticos necesarios para una participación y el desarrollo igualitario en el proceso de desarrollo social, económico y político. Mejorar el acceso de las mujeres a la capacitación profesional, ciencia y tecnología incluyendo la educación continua.

Este acceso igualitario, también significa desarrollar una educación y capacitación no discriminatoria a través de el desarrollo de programas de capacitación y materiales para profesores y educadores que lleven a la toma de conciencia sobre el papel y la contribución de la mujer y el hombre en la familia y en la sociedad.

También se incluye desarrollar programas de capacitación y materiales pedagógicos para profesores y educadores orientados hacia la toma de conciencia de su papel en el proceso educacional y para proveerlos con estrategias efectivas para una enseñanza sensible al género.

Esta educación no discriminatoria tiene que extenderse también a los niveles académicos y apoyar estudios e investigaciones sobre género en todos los niveles de la educación para aplicar sus resultados en el desarrollo del currículum incluyendo en la universidad, libros de estudio y apoyos didácticos y en la capacitación de profesores.

Otras acciones en este sentido, incluye el educar a los padres de la necesidad de una educación no discriminatoria para sus hijos y una distribución igualitaria de las responsabilidades familiares de niños y niñas; desarrollar la capacitación del liderazgo para motivar a que las mujeres se involucren en los roles de liderazgos en la sociedad civil; desarrollar programas de derechos humanos que integren la dimensión de género.

Finalmente, y como una forma de hacer el seguimiento de las estrategias y acciones propuestas por la IV Conferencia de la Mujeres, se propone la implementación de las reformas educativas que contemplen la promoción de educación y capacitación continua de mujeres y niñas.

Hay que disponer de un programa con amplias posibilidades para que las mujeres puedan obtener los conocimientos y habilidades necesarias para vivir, contribuir y beneficiarse de su comunidad; como también hay que crear programas educativos de capacitación y re-capacitación para el aprendizaje continuo para que facilite la transición entre las actividades de las mujeres durante todos los niveles de su vida.

Bibliografía

AGUIRRE, R. *Resumen del Seminario sobre Género y Desarrollo*. Uruguay. CIEDUR (mimeo). 1993.

BALLARA, M. *Gender Approach to Adult Literacy and Basic Education* (mimeo). 1995.

BALLARA, M. *Women and Literacy. United Kingdom*. Zed Books. 1992.

FLACSO. *Mujeres Latinoamericanas en Cifras*, Santiago de Chile. 1993.

HART, M. *Working and Educating for Life: Feminist and international perspectives on adult education*. London and New York. Routledge. 1992.

MEYER, W. y VARGAS, V. «La autonomía como estrategia para el desarrollo desde los múltiples intereses de las mujeres». En: Barrig M. y Wehkamp A. ed. *Sin Morir en el Intento: Experiencias de Planificación de género en el Desarrollo*. Perú-Países Bajos: *Entre Mujeres/Diálogo Sur Norte*. pags. 25-48. 1994.

OSORIO, J. (s.d.). *La formación de las personas Adultas y la Sustentabilidad Educativa del Desarrollo: Una Visión desde América Latina*. (mimeo).

OSORIO, J. «Dilemas Actuales de la Política Educativa en América Latina». En: *Contexto e Educacao* N° 26. R.S.Brasil. Universidade de Ijuí, Editora Unijui. pags. 48-56. 1992.

PAREDOS, R. *Public Policies with a Gender Perspective in Central America*. Guatemala. Unicef-Unifem. 1994.

UNESCO. *The State of Education in Latin America and the Caribbean*. Santiago de Chile. 1992.

UNICEF. *Perfiles en Desarrollo de Niñas y Mujeres en América Latina y el Caribe*. Bogotá, Colombia. 1995.

UNICEF-UNIFEM. *El Sexismo en los Textos Escolares de Centro América*. Guatemala. 1994.

HACIA UNA ALFABETIZACIÓN TECNOLÓGICA



María Luisa Jáuregui*

INTRODUCCIÓN

La alfabetización tecnológica tiene que ver con el manejo de los códigos culturales básicos de la modernidad, o sea, el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna. Dichas destrezas constituyen la base necesaria para futuros aprendizajes, ya sea en la escuela o fuera de ella.

En 1992 la UNESCO, asociada con CEPAL, enfatizan el carácter central de la educación y la producción del conocimiento en el proceso de desarrollo, caracterizan las debilidades de la situación regional y sugieren la necesidad de redoblar los esfuerzos para transformar la educación y la capacitación y para incrementar el potencial científico tecnológico de la región, con miras a la formación de una moderna ciudadanía vinculada tanto a la democracia y la equidad como a la competitividad internacional. (CEPAL/UNESCO, *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, Santiago de Chile, 1992).

Estas capacidades han sido descritas por CEPAL/UNESCO como «las requeridas para el manejo de las operaciones aritméticas básicas; la lectura y la comprensión del texto escrito; la comunicación escrita; la observación, descripción y análisis crítico del entorno; la recepción e interpretación de los mensajes de los medios de comunicación modernos; y la participación en el diseño y la ejecución de trabajos de grupo» (CEPAL/UNESCO, *Educación y conocimiento*, op.cit. p. 157).

La alfabetización tecnológica podría lograrse a través de una educación de calidad, sin embargo, sabemos que en la región existen grandes grupos de población que están fuera del sistema educativo y que no han tenido la oportunidad de adquirir una simple alfabetización funcional.

En este artículo examinaremos brevemente la situación educativa de los jóvenes y de las personas adultas de la región, los esfuerzos que se realizan a nivel regional y nacional para responder a sus carencias y reflexionaremos

* Socióloga salvadoreña especialista en Educación de Adultos, Oficina Regional de Educación, UNESCO-Santiago.

sobre posibles estrategias a seguir para lograr una alfabetización tecnológica que facilite aprender a aprender en la perspectiva de una educación permanente.

LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS JÓVENES Y DE LAS PERSONAS ADULTAS DE LA REGIÓN

Analfabetismo absoluto y funcional

Las principales limitaciones para superar el analfabetismo absoluto siguen siendo de orden estructural, asociadas a género, etnia, sede geográfica y nivel socioeconómico de la familia, a las que se suman la lentitud en procesar la información de los censos y encuestas de hogares, lo que entorpece un seguimiento sistemático del problema en cada país. Persisten focos muy importantes de analfabetismo en las poblaciones más desfavorecidas de las zonas rurales, en particular en la población femenina; en las áreas urbano marginales; en los grupos de edad de 35 años y más y en las poblaciones indígenas. En países con tasas de analfabetismo superior al 20%, se agregan otros grupos de edad con alto riesgo (10-15 años y 15-25 años).

A pesar de las dificultades en la medición precisa del analfabetismo funcional, la situación en la región de la América Latina y del Caribe puede calificarse de alarmante. En 1980, prácticamente el 60% de la población total mayor de 15 años de edad, y cerca del 50% de la población joven (15-19) no había completado aún la escuela primaria, mientras que las medidas en la calidad de la educación y las tasas de repitencia indicaban deficiencias severas en la enseñanza de la lectura y la escritura. En 1992, el promedio de repetidores del primer grado de la educación primaria había bajado a cerca del 35%, lo que continúa siendo un nivel demasiado alto de repetición.

Los países del Caribe Inglés, están alarmados de constatar el aumento en

el número de los estudiantes que terminan la escuela primaria sin tener un manejo adecuado de la lectura, la escritura y las matemáticas. Las mediciones de los logros académicos de los años 80 en el Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México y Venezuela, también estarían indicando un bajo nivel de logros en los primeros años de la escuela primaria.

ESFUERZOS REGIONALES Y NACIONALES PARA REDUCIR EL ANALFABETISMO Y MEJORAR LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS

Reducción del analfabetismo

En 1985 la lucha contra el analfabetismo logró un hito importante, ya que por primera vez los progresos realizados en materia de alfabetización superaron las tasas de crecimiento de la población. El número de analfabetos absolutos, que había continuado creciendo hasta esa fecha, a pesar de la reducción en las tasas de analfabetismo, se estabilizaron y empezaron a declinar. (UNESCO/OREALC. *La Situación Educativa en América Latina y El Caribe*, 1980-1989. Santiago, Chile, 1992).

Este progreso ha sido importante. De 44.3 millones de analfabetos absolutos estimados en 1980, esta cifra bajó a 42.5 millones en 1990, mientras existía un total de 68.8 millones de habitantes en el total de la población, que, en este período; recibieron alguna forma de alfabetización.

Un análisis de las tasas de alfabetización por grupos de edad demuestra un progreso constante en todos los países. Las tasas de analfabetismo estimados (1990) para los grupos de edad de 15 a 19 años eran la mitad de la de los grupos entre 34 y 43 años de edad; y las tasas de analfabetismo de éstos últimos eran un poco menos que la mitad de los que tenían 44 años y más.

Se calcula que en el año 2000, sólo siete países tendrían propor-

nes superiores a 10% de analfabetismo en la región. Estos son: Guatemala (38,5%), Haití (37,2%), El Salvador (19,89%), Honduras (18,8%) en Centroamérica y en el resto de América Latina, Bolivia, Brasil y República Dominicana tienen tasas superiores al 10%, pero inferiores al 15%. Cabe destacar las brechas en las tasas de analfabetismo absoluto de la población indígena de México, Ecuador, Perú, Bolivia y Guatemala, con respecto a los promedios de los países, particularmente en cuanto al analfabetismo femenino. (UNESCO, *La Situación Educativa de América Latina y El Caribe*, 1980-1994, Santiago de Chile, 1996).

Los progresos para erradicar el analfabetismo absoluto están asociados al incremento de las tasas de acceso a la escuela primaria y a la selección de programas más eficaces de alfabetización de las personas adultas. El progreso en el acceso a la educación primaria explica el importante descenso en las tasas de analfabetismo entre los grupos de la población más jóvenes. Trece de los veinte países de la región de la América Latina y del Caribe tienen tasas de analfabetismo absoluto menor al 6% entre los grupos de edad entre los 15 y 19 años. Además, se ha progresado enormemente en canalizar la atención a grupos tradicionalmente ignorados, en la selección de mejores programas de alfabetización y en la identificación de los aspectos que alientan la participación de las personas adultas en programas de alfabetización.

Reducir las tasas de analfabetismo en las generaciones jóvenes también ha significado vencer la tradicional discriminación contra las mujeres en la educación primaria. En el presente no existen diferencias significativas entre las tasas de analfabetismo femenino y masculino en la mayoría de los países, en los jóvenes menores de 30 años, pero continúan existiendo diferencias entre las poblaciones indígenas y rurales y entre los grupos de mayor edad. (CEPAL, *Hacia una estrategia educacional para las mujeres*

de América Latina y El Caribe, por Diane Almerás (CEPAL) y María Luisa Jáuregui (UNESCO). Documento de la Sexta Conferencia Regional sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina y el Caribe, Mar del Plata, Argentina, 26-30 de septiembre de 1994).

Entre los logros más significativos para la superación del analfabetismo en la región está la adopción de estrategias focalizadas de acción interinstitucional y la positiva acción de las ONGs, que en algunos países, son las únicas encargadas de llevar a cabo programas de alfabetización y de la educación de las personas adultas mediante modalidades de tipo no-formal. Existe mayor sensibilidad en la elaboración de materiales apropiados para los tipos de población atendidos, así como mayor interés en utilizar las lenguas e idiomas vernáculos en la elaboración de materiales de aprendizaje, sobre todo en programas bilingües; así como el inicio de programas para niños de la calle y jóvenes fuera del sistema escolar, que constituyen avances en la erradicación del analfabetismo.

Se han realizado importantes esfuerzos para ofrecer programas de alfabetización a los grupos indígenas. Se han utilizado nuevos enfoques, incluyendo el énfasis en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas maternas y la producción de módulos de autoaprendizaje, de materiales y textos de lectura que tomen en cuenta las características culturales. Pero a menudo existe una falta de un enfoque comprensivo que incluya estrategias más apropiadas para la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua oficial, que muchas personas no hablan, y para la enseñanza oral de la misma, para asegurarse que las destrezas de escritura y de lectura que se adquieren en la lengua materna se puedan transferir a la lengua oficial. En muchos casos, la resistencia a la alfabetización en la lengua materna, por parte de las personas indígenas adultas, deriva de su falta de com-

prensión de las ventajas que trae aprender primero en su lengua materna, que muchas veces es un idioma que no está socialmente reconocido, mientras que el medio en el que viven requiere que ellos aprendan la lengua oficial para satisfacer sus necesidades y proteger sus derechos. (Jáuregui, M.L. «Hacia una Propuesta de educación Bilingüe Intercultural para la Mujer Indígena», *La Piragua*, No. 6, Santiago de Chile, julio 1993).

Las evaluaciones parciales conducidas en los programas de alfabetización indican que existen deficiencias en su seguimiento, en los refuerzos y en la consolidación de los aprendizajes adquiridos por los nuevos alfabetizados. Existe una ausencia de políticas de promoción de lectura y en la capacitación a la lectura, lo que incluye la producción y el uso masivo de materiales de lectura e incentivos para que las comunidades asocien la alfabetización con el mejoramiento de sus condiciones de vida. Asimismo, existe una gran deficiencia en los métodos y materiales de enseñanza de las matemáticas para jóvenes y adultos.

Las evaluaciones realizadas sugieren cambios tales como la simplificación de los materiales educativos utilizados y el énfasis en la producción y el uso de guías para los alfabetizadores, como instrumentos básicos para su capacitación. También indican la utilidad de formular prioridades

en términos de los grupos de población que serán atendidos según las áreas geográficas y sectores sociales.

Los países están dando prioridad a algunas experiencias que buscan encarar los desafíos de los próximos años. Entre ellos se pueden citar pro-

gramas de educación bilingüe intercultural; educación cívica para las mujeres; programas de apoyo a los padres; programas de radio y televisión, así como programas a distancia y programas a través de la prensa. La disponibilidad y el uso de las tecnologías de computación permitirán a corto plazo su uso para obtener datos más exactos en los censos; para facilitar la preparación de mapas educativos; identificar las poblaciones analfabetas de acuerdo a su edad, sexo, origen étnico, área geográfica, sector económico y categoría

ocupacional. Estos mapas permitirán una focalización más eficaz para los programas de alfabetización y serán un instrumento poderoso para la toma de decisiones.

Los progresos en la erradicación del analfabetismo han ocurrido a pesar de la falta de un compromiso nacional más amplio. Este compromiso debería estar contenido en un enfoque intersectorial y en una participación que enfatice la utilización frecuente de mensajes escritos, y en lo posible, que forme parte de estrategias conso-

LA REDUCCIÓN DEL ANALFABETISMO ABSOLUTO HA DISMINUIDO EL INTERÉS EN MUCHOS PAÍSES POR LA EDUCACIÓN FORMAL DE LOS JÓVENES Y LAS PERSONAS ADULTAS Y POR ENDE EN LA DISPONIBILIDAD DE RECURSOS FINANCIEROS PARA SOSTENERLOS. EN MUCHOS CASOS SE OBSERVA ESCASEZ DE METODOLOGÍAS SISTEMATIZADAS PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES DE LOS JÓVENES Y LAS PERSONAS ADULTAS, LO QUE GENERA MALOS RESULTADOS. DESTACAN EN CAMBIO LOS ESFUERZOS REALIZADOS POR LAS ONG QUE EN VARIOS PAÍSES CUENTAN CON UN APOYO DECIDIDO DE LAS AUTORIDADES

lidades para superar la pobreza. Los progresos en la alfabetización requieren una ampliación de la estrecha definición de la educación, como un primer paso hacia esquemas de educación permanente; involucrando a otros ministerios y productores, así como la utilización de técnicas que permitan la coordinación eficaz de actividades diversificadas de todas las agencias involucradas.

Analfabetismo funcional

El problema del analfabetismo funcional se ha comenzado a estudiar como fenómeno que atenta contra los niveles de competitividad de los países de la región. Desde 1990, la UNESCO está realizando una investigación regional, que en sus primeras dos fases - la primera se desarrolló en Argentina, Chile, El Salvador y Perú, y la segunda está en ejecución en Brasil, Colombia, México, Paraguay y Venezuela, además de Argentina y Chile - ha permitido elaborar instrumentos de medición del dominio de la lecto-escritura y de las matemáticas aplicables a la vida cotidiana que permitan conocer el perfil de los distintos tipos de analfabetismo funcional existentes en estos países.

Los primeros resultados asocian estrechamente este fenómeno a los años de escolaridad y a los niveles de calidad de la educación primaria recibida. En efecto, no existen diferencias significativas entre los adultos que recibieron hasta 3 y 4 años de escolaridad, en lo que se refiere a sus destrezas en la lectura, escritura y matemáticas. Por otro lado, las personas que recibieron hasta el quinto y sexto grado, demuestran habilidades superiores. Esto sugiere que sólo en el segundo ciclo básico de la enseñanza se logran verdaderamente afianzar estos conocimientos. Estos resultados también apoyan el diseño de estrategias para los estratos más pobres de la población (los más afectados); así como modificaciones en la educación básica de los primeros años de la escuela primaria. (Infante, M. I. »Acerca de la investigación so-

bre analfabetismo funcional en Chile, Argentina, Perú y El Salvador» en *CONTRASTE*, La Revista para el Educador de adultos, N° 20, julio-diciembre de 1993, Cali, Colombia, 1993).

En la primera etapa de la evaluación regional, en los cuatro países considerados, se organizó una secuencia en la dificultad de lograr la lectura, escritura y las matemáticas. Además, se observó que para las personas adultas, los problemas de medidas de geometría eran más simples que los problemas de adición y que el hecho de relacionarlos a las actividades de la vida diaria, simplificaba la solución de problemas. En general, la escritura resultó ser más difícil que la escritura, para estas personas adultas. El estudio demostró que los adultos querían mejorar las destrezas de lectura para comprender mejor lo que ocurría y poder ayudar a los niños con sus tareas de la escuela, o para tener mayor confianza en sí mismas (sobre todo las mujeres). Para obtener un mejor empleo o para escribir cartas personales, como una prioridad en los cuatro países estudiados. Las personas deseaban aprender más matemáticas en la medida que éstas les pudieran ayudar a conseguir un mejor empleo o mejorar sus destrezas laborales. La edad y el sexo no fueron variables significativas en ninguno de estos países. Tanto en la Argentina como en Chile, las mujeres encuestadas tendieron a escribir mejor que los varones, con la excepción del Perú, donde ocurrió lo contrario.

A pesar de que virtualmente existe en la región un acceso universal a la escuela primaria, logrando así reducir las tasas de analfabetismo absoluto, la reducción del analfabetismo funcional está estrechamente ligado a la calidad de la educación recibida. Afortunadamente, en los países de la región, están comprendiendo mejor lo que significa el analfabetismo funcional y la manera como debe ser prevenido a través de la eficacia de la escuela y mediante la alfabetización y rompiendo los obstáculos creados

por códigos lingüísticos restringidos a las elites. Nuevos indicadores están siendo diseñados y se está concientizando alrededor del rol que debe de cumplir el sistema regular de educación y los programas de educación de personas adultas.

La educación de las personas adultas

La reducción del analfabetismo absoluto ha disminuido el interés en muchos países por la educación formal de los jóvenes y las personas adultas y por ende en la disponibilidad de recursos financieros para sostenerlos. En muchos casos se observa escasez de metodologías sistematizadas para responder a las necesidades de los jóvenes y las personas adultas, lo que genera malos resultados. Destacan en cambio los esfuerzos realizados por las ONG que en varios países cuentan con un apoyo decidido de las autoridades.

Parte del problema radica en no reconocer que la demanda proviene tanto de los jóvenes como de las personas adultas. En una investigación regional realizada por la UNESCO en el marco de la Red Regional de la UNESCO para la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos (REDALF), se constató que la mayoría de la población que acude a los centros de educación básica de adultos es juvenil. Es necesario definir por tanto esta modalidad y orientarla a este nuevo grupo poblacional lo cual significaría un replanteamiento tanto de los contenidos como de las metodologías de trabajo. (Messina, Graciela, *La educación básica de adultos: la otra educación*. UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1993).

En los países de la región se están realizando programas innovadores de educación de jóvenes y de personas adultas que priorizan las líneas de acción siguiente: usar materiales adecuados para mejorar la calidad de los procesos y resultados y utilizar la experiencia laboral; asociar esta modalidad a la superación del círculo

vicioso de la pobreza; ligarla con esfuerzos por consolidar los derechos humanos y cívicos; integrar las actividades en las políticas sociales de población, salud o medio ambiente, incorporando como contenidos y prácticas curriculares aquellos que inciden en una mejor calidad de vida tales como educación sexual, educación del consumidor, educación ambiental y educación preventiva contra el SIDA y la drogadicción. Estas tareas se han llevado a cabo a través de acciones interinstitucionales, constituyendo redes de cooperación nacional entre entes públicos y no gubernamentales, que sean promotoras de programas de educación popular, e impulsando el intercambio con otras experiencias nacionales y regionales. (REDALF, *Innovaciones en educación básica de adultos. Sistematización de 6 experiencias* por Graciela Messina. UNESCO-Santiago, 1995).

Sin embargo, la investigación regional sobre la educación básica de las personas adultas llevada a cabo entre 1988 y 1991, con el financiamiento de la UNESCO y el Gobierno de España en 13 países de la región (Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela) arrojó los resultados siguientes:

La mayoría de los países, ofrece una educación básica de las personas adultas (EBA) de tipo formal en escuelas nocturnas, la EBA equivale a la educación primaria y tiene una alta tasa de matrícula y una baja calidad de la educación. Depende de la escuela diurna para su administración y está restringida a los valores y standards de la escuela. La EBA se dirige en su mayoría a personas jóvenes de áreas marginales y no tiene la capacidad de ofrecer tipos específicos de educación. Sus docentes tienen malas condiciones de trabajo y poca formación adecuada. En su mayoría, los maestros son graduados y trabajan junto con voluntarios que no poseen títulos o con estudiantes de los niveles medios de la educación en

servicio social. La EBA se concentra sobre todo en las ciudades y no responde a las demandas y sólo alcanza a un pequeño número de personas adultas que no son ni analfabetos absolutos, ni han completado su escuela primaria. En los 13 países examinados, la matrícula llega a 3 millones de personas. A pesar de sus falencias, se puede considerar que esta oferta estatal es la única a la que pueden aspirar la mayoría de las personas adultas de la región, ya que es su única esperanza para lograr completar su educación.

Las investigaciones regionales llevadas a cabo por la REDALF indican que se necesitan cambios en la educación básica, para que ella responda a las necesidades de los jóvenes, con una educación que no sólo ofrezca el equivalente a una educación primaria sino que prepare para el mundo del trabajo. Como la mayoría de estos jóvenes son desempleados o trabajan en el nivel informal de la economía, se necesitaría redefinir la educación básica de jóvenes para responder a las necesidades ocupacionales. Entre 1992 y 1994 REDALF ha realizado reuniones sub-regionales en Centro América y en el Cono Sur, para examinar maneras de integrar experiencias formales y no formales que fortalezcan las capacidades técnicas de los jóvenes. Ambas reuniones sugirieron la necesidad de avanzar en la investigación de los procesos evaluativos que permitan caracterizar la demanda juvenil, mejorar la calidad del aprendizaje y proponer cambios curriculares que respondan a las necesidades ocupacionales de los jóvenes.

Hacia una alfabetización tecnológica

Esta breve reseña de la situación educativa de los jóvenes y las personas adultas en la región en la actualidad, nos demuestra que si bien los logros de estos últimos años han sido impresionantes, aún queda mucho por hacer.

Si consideramos la alfabetización,

constatamos que existen programas nacionales que han logrado reducir el analfabetismo y han logrado mantener los aprendizajes adquiridos gracias a programas de apoyo a través de la radio, la prensa, la distribución de materiales, etc. Sin embargo existe aún un gran número de poblaciones indígenas que aún están rezagadas y que deben ser alcanzadas en los próximos años con programas especiales de educación bilingüe intercultural de calidad.

Por lo que se refiere a la educación de las personas adultas, se observa que los programas formales estatales no han tenido debida cuenta de las necesidades de sus participantes jóvenes y que los programas innovadores que existen son más bien de tipo no formal y en un número aún muy reducido para lograr alcanzar niveles lo suficientemente satisfactorios para que pueda considerarse que esta población logre alcanzar la llamada alfabetización tecnológica.

En efecto, se espera que con los esfuerzos que se están realizando los países de la región se logrará alcanzar -en la población infantil- un nivel suficiente de alfabetización tecnológica. Pero para ello habrá que esperar algunos años, mientras tanto, los miles de jóvenes que están fuera del sistema escolar y las miles de personas adultas analfabetas absolutos o funcionales, ¿deberán conformarse a quedar también fuera de esta posibilidad?

Aprender a aprender

La alfabetización tecnológica tiene que ver con el aprendizaje. La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos aprobada en Jomtien (Tailandia) en marzo de 1990, reconoce que se debe asegurar que el derecho a la Educación un Derecho consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos se convierta en realidad para cada persona - niño, joven o adulto - gracias a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje.

Estas necesidades fueron definidas de manera tal que incluyeran «tanto

las herramientas esenciales del aprendizaje (tales como la alfabetización, expresión oral, aritmética y la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (tales como el conocimiento, destrezas, valores y actitudes) necesarias para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar su plena potencialidad, vivir y trabajar con dignidad y participar de lleno en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones informadas y continuar aprendiendo.»

¿Qué debemos hacer para que la educación de las personas adultas tome en cuenta estas necesidades de la alfabetización tecnológica?

Los desafíos centrales

Sabemos que la competitividad de los países depende de que la mayoría de la fuerza de trabajo disponga a la vez de una amplia formación general y de sólidos conocimientos y habilidades específicos. Ese doble propósito se refleja en el mercado de trabajo, en el cual las empresas buscan reclutar personas que combine un mínimo creciente de enseñanza formal con una formación en el lugar de trabajo. A su vez, el ejercicio de la ciudadanía depende tanto del acceso a una cultura participativa común como de la capacidad de autonomía; de un acceso amplio a la información como de la capacidad de ejercer un juicio crítico.

José Rivero, en *Educación de Adultos en América Latina y El Caribe* (CEAAL/OEI/TAREA, Lima, Perú, 1993) nos plantea una serie de medidas que el llama «Los desafíos centrales». En efecto, además de continuar apoyando el mejoramiento de la calidad de la educación de las personas adultas, es imprescindible considerar la institucionalidad de la educación de las personas adultas y la idoneidad de sus estrategias tomando en cuenta la superación del círculo vicioso de la pobreza, así como las demandas de los procesos de transformación económica, la moderna ciudadanía y las del desarrollo social.

Estos temas son ampliamente conocidos y aceptados en la región, existe ya un consenso sobre la necesidad de mejorar la calidad de la educación de jóvenes y de las personas adultas a través de currículums adaptados a las necesidades de los participantes a través de la capacitación docente en servicio; a través del mejoramiento de los libros de texto; la investigación; el mejoramiento de las estadísticas; etc.

Por lo que se refiere a la institucionalidad, los países de la región reconocen que hay que juntar esfuerzos entre los diferentes sectores, públicos y privados, que están involucrados en este tipo de educación, incorporar nuevos actores como pueden ser las universidades; mejorando la articulación a través de redes nacionales. (Londoño, Luis Oscar, *Hacia una nueva institucionalidad en educación de jóvenes y adultos*.

UNESCO-Convenio Andrés Bello, Santiago, Chile, 1995).

Además de seguir promoviendo programas para reforzar las aptitudes básicas de estos jóvenes y personas adultas, a través de programas de alfabetización y de educación de personas adultas de calidad, habrá que mejorar los programas de capacitación para los sectores marginados o vulnerables a través de programas

especiales en el seno de las pequeñas empresas, en el sector informal y de las microempresas y mediante programas con los desempleados. Los modelos que se adopten deberán fomentar un proceso educacional desescolarizado, flexible y abierto, ajustado a

los intereses, las posibilidades, los horarios y los recursos de los grupos beneficiarios.

Los programas destinados a la población rural tendrán que ejecutarse mediante unidades móviles que puedan ofrecer capacitación en nuevas tecnologías agrícolas y en servicios no-agrícolas como mantenimiento, reparación, construcción, etc. Estos programas deberán considerar la formación que corresponda a las posibilidades reales de estos grupos; al empleo por cuenta propia; a la posibilidad que el capacitado perciba un ingreso durante su formación; mediante la venta de lo producido en el curso del entrenamiento; por último, se tiene que

prever la necesidad de otorgar becas o créditos para la compra de materiales, dado que se trata de una población cuyo ingreso no le permite solventar estos gastos en forma autónoma. (CEPAL/UNESCO, *Educación y Conocimiento*, págs 168-189).

Finalmente debemos examinar nuevas alternativas para apoyar los procesos de modernización de la economía y acompañar los esfuerzos por

EL MAC ES UNA PROPUESTA METODOLÓGICA QUE HA NACIDO DE LA NECESIDAD DE CONSIDERAR LA DIMENSIÓN DE LA CALIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO. BUSCA VINCULAR LA ESCUELA A LA VIDA, MEDIANTE EL TRABAJO CRÍTICO CON LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL, ESPECIALMENTE LA TELEVISIÓN Y LA PRENSA, PROPICIA LOS ESPACIOS DE DISCUSIÓN EN FORMA DE TALLER, INCORPORA LA CREATIVIDAD Y LA EXPRESIVIDAD A LA ACTIVIDAD ESCOLAR Y DA AL MAESTRO UN INSTRUMENTO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO, QUE LE PERMITE ORGANIZAR EL CURRÍCULO A PARTIR DE LAS REFLEXIONES DEL GRUPO SOBRE UN TEMA TRANSVERSAL

construir una moderna ciudadanía que tome en cuenta las necesidades de aprendizaje antes descritas, así como lo códigos de modernidad propuestos por CEPAL/UNESCO.

La revolución informática

Cuando hablamos de la alfabetización tecnológica nos viene a la mente la revolución informática con sus autopistas y sugiere posibilidades infinitas de aprendizaje.

El uso de la informática y de los medios de comunicación para fines educativos en la región, se encuentra en su etapa experimental y al comenzar a introducir masivamente multimedia e hipermedia en los procesos educativos se constata la necesidad de encontrar modelos apropiados de enseñanza-aprendizaje. La región empieza a diseñar una escuela que favorece la capacidad de organizar y construir el saber y de adquirir destrezas para recuperar (acceder) y utilizar información más que la mera memorización de conceptos, pero este diseño es incipiente y se requiere completar su elaboración.

Al referirse al impacto de la informática y a las redes de comunicaciones y su consideración en programas de alfabetización y de educación de las personas adultas, José Rivero sugiere las líneas de acción siguientes:

- Incorporación de la computación como contenido y actividad de determinados programas;
- Prever contenidos y actividades vinculados a la «educación para la recepción» de los medios como prensa, radio y, particularmente televisión, que posibiliten a los participantes lograr descifrar mensajes que transmiten patrones culturales y de prestigio diferentes a los propios;
- Manejo de los lenguajes y de la producción de mensajes en medios audiovisuales, como práctica educativa de los usuarios;
- Coordinaciones o convenios con propietarios de los medios o distribuidores de equipos buscando su uso más intensivo en forma educativa, pensando tanto en el destinatario del

EL USO DE LA INFORMÁTICA Y DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN PARA FINES EDUCATIVOS EN LA REGIÓN, SE ENCUENTRA EN SU ETAPA EXPERIMENTAL Y AL COMENZAR A INTRODUCIR MASIVAMENTE MULTIMEDIAS E HIPERMEDIA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS SE CONSTATA LA NECESIDAD DE ENCONTRAR MODELOS APROPIADOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. LA REGIÓN EMPIEZA A DISEÑAR UNA ESCUELA QUE FAVORECE LA CAPACIDAD DE ORGANIZAR Y CONSTRUIR EL SABER Y DE ADQUIRIR DESTREZAS PARA RECUPERAR (ACCEDER) Y UTILIZAR INFORMACIÓN MÁS QUE LA MERA MEMORIZACIÓN DE CONCEPTOS, PERO ESTE DISEÑO ES INCIPIENTE Y SE REQUIERE COMPLETAR SU ELABORACIÓN

programa como en la sociedad más amplia;

- Maximizar la atención sobre las nuevas posibilidades que ofrecen el desarrollo de los medios electrónicos de comunicación, el estudio sistémico de los mecanismos de la comunicación colectiva (informática) y el uso de satélites artificiales de comunicación, algunos de los cuales, como el Satélite Español Hispasat, tienen propósitos fundamentalmente educativo-culturales.

EL MÉTODO DE ACERCAMIENTO CRÍTICO A LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Existen métodos innovadores que están siendo utilizados en el sistema educativo formal que podrían formar parte del acervo de metodologías a

introducir en la educación de las personas adultas, con el objeto de acercarles a una alfabetización tecnológica. Uno de ellos es el Método de Acercamiento Crítico (MAC), que ha sido creado por Arturo Matute, Especialista en Comunicación Educativa de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO-Santiago.

El MAC es una propuesta metodológica que ha nacido de la necesidad de considerar la dimensión de la calidad en el proceso educativo. Busca vincular la escuela a la vida, mediante el trabajo crítico con los medios de comunicación social, especialmente la televisión y la prensa, propicia los espacios de discusión en forma de taller, incorpora la creatividad y la expresividad a la actividad escolar y da al maestro un instrumento conceptual y metodológico, que le permite organizar el currículo a partir de las reflexiones del grupo sobre un tema transversal.

Entre los temas transversales se trata prioritariamente aquellos temas vinculados a los valores humanísticos, éticos y culturales, tales como la libertad, la democracia, la justicia, la paz, la tolerancia, etc. los cuales se concretan en otros como el medio ambiente; los derechos humanos; la incidencia en la economía nacional y mundial y en la vida personal; la relación entre deporte y valores; la identidad cultural; las consecuencias del racismo; el significado de la tecnología en la vida personal; la verdad en la historia; la situación de la mujer en la sociedad actual; la manipulación de la opinión pública; la educación para la paz y tantos otros temas de interés.

Además de la prensa y la televisión, se puede partir de otros portadores de la realidad como son los museos, el teatro, el cine e incluso acontecimientos, eventos culturales, etc.

El maestro prepara el escenario para que se genere la dinámica educativa, orienta esta dinámica y asegura la información necesaria. Los mensajes son re-significados, percibidos, decodificados, elaborados y transmitidos desde una particular perspectiva

y posibilidad expresiva. Resignificar, en este caso implica trabajar sobre el significado de los mensajes recibidos por los perceptores activos, que se espera que sean los alumnos, al leer el diario críticamente o ver la TV con el sesgo impuesto por tal tema transversal, ellos devolverán los mensajes resignificándolos después de discutirlos y poniéndolos sobre códigos distintos en los que la creatividad juega un papel principal.

La devolución creativa es el trabajo que realiza cada grupo del taller en que está constituida la clase, a partir de lo leído en el diario o en la TV, para completar, cambiar, contradecir, etc. lo percibido. Esa devolución se hace en forma de dramatización, de mimo, de canción, de collage, de chiste, de adivinanza, de baile, etc. La devolución creativa se conceptualiza como «un mensaje colectivo, nacido de percepciones individuales y de un trabajo grupal que usa formas propias de representación.»

Lo anterior sucede en un espacio que favorece la creación de un sistema de inter-relaciones entre los alumnos y entre ellos y el profesor, en una dinámica interactiva. En esta actividad se conforman grupos de trabajo que persiguen objetivos comunes, derivados del tema transversal. Los conocimientos previos de los alumnos se ponen a disposición del grupo para construir nuevos aprendizajes, en un proceso de socialización.

Estos nuevos aprendizajes se conectan con los contenidos de los programas de estudio, pero no de cualquier manera, sino que teniendo en consideración las necesidades de los alumnos, sus aprendizajes previos y su entorno para favorecer la adquisición de aprendizajes significativos.

En resumen, para el buen uso del Método de Acercamiento Crítico es indispensable que el maestro haga una reflexión previa a cualquier acción para definir cuál es la dirección a la que apunta el trabajo. Es decir, sobre qué tema (asunto, problema, acontecimiento, personaje, descubri-

miento, principio, teorema, etc.) se espera que el grupo-educando genere criterios.

LOS MATERIALES DE AUTOAPRENDIZAJE PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Otra metodología que convendría examinar de cerca es la producción de materiales de autoaprendizaje para jóvenes y adultos. En 1994, la UNESCO-Santiago ha iniciado la producción de este tipo de materiales bajo la conducción tecnológica del Comunicador uruguayo Mario Kaplún. Estos materiales constituyen un instrumento educativo de excelencia, destinado a ser trabajado por sus destinatarios, ya sea que cuenten o no con el

LOS MATERIALES DE AUTOAPRENDIZAJE BUSCAN CREAR, RE-CREAR, ADAPTAR Y ADOPTAR LAS IDEAS Y LAS FORMAS DE «HACER EDUCACIÓN» CONTENIDAS O IMPLICADAS EN ELLAS, CON EL OBJETO DE QUE CONSTRUYAN SU PROPIO INSTRUMENTAL O «CAJA DE HERRAMIENTAS» PARA EL TRABAJO CON LOS GRUPOS DESTINATARIOS

apoyo de un educador. (REDALF, *Los Materiales de Autoaprendizaje, Marco para su Elaboración*, por Mario Kaplún, UNESCO-Santiago, 1995).

Como indica Juan José Silva, en el Prólogo Metodológico de su Guía para la elaboración de materiales educativos de autoaprendizaje sobre el tema «Los Padres, Primeros Educadores de sus Hijos» (Primer Borrador producido en julio de 1995), estos materiales, en general, tienen la pretensión de ser autosuficientes, esto es,

que grupos de personas adultas de sectores sociales desfavorecidos, puedan utilizarlos en sus propios contextos, para iniciar procesos educativos dinámicos y relevantes a sus necesidades más específicas.

Se puede contar con el apoyo de educadores, líderes o dirigentes sociales de base que actúen como catalizadores, proporcionando estímulo y apoyo a la organización de grupos que sí podrían, bajo ciertas condiciones, emprender el camino de un verdadero y sostenido autoaprendizaje.

Igual podría ocurrir con grupos de jóvenes o personas adultas que podrían sacar provecho de sus reuniones, si contaran con un material educativo que los orientara en la búsqueda de respuestas a las dudas y dificultades que encuentran en su rol cotidiano.

Los materiales de autoaprendizaje buscan crear, re-crear, adaptar y adoptar las ideas y las formas de «hacer educación» contenidas o implicadas en ellas, con el objeto de que construyan su propio instrumental o «caja de herramientas» para el trabajo con los grupos destinatarios.

En situaciones excepcionales, personas solas o que viven alejados de otras personas, jóvenes y adultas que no poseen el acompañamiento de un grupo de referencia, podrán trabajar estos materiales aisladamente y sacar de ellos algunas lecciones que contribuyan a mejorar su calidad de vida; aunque lo óptimo es que sean trabajadas como mínimo entre dos o tres personas, con cierta continuidad en el tiempo, de modo de poder trabajar educativamente un tema complejo, con toda su diversidad de enfoques, facetas o subtemas.

Las personas adultas poseen un rico bagaje de experiencias que constituye un capital que la sociedad suele menospreciar y que, sin embargo, puede y debe constituir el punto de partida para un estimulante y enriquecedor proceso educativo, extremadamente relevante a las condiciones en

que transcurre la vida real de los eventuales implicados.

El educador de las personas adultas debe saber sacar provecho de esta diversidad de conocimientos y experiencias, por lo que los materiales de autoaprendizaje que elabore deben contener en forma explícita e implícita la invitación a que en primer lugar, sus destinatarios aprendan a reconocer y valorizar su experiencia como fuente de nuevos conocimientos, para el mejoramiento de sus condiciones de vida. De ahí a la elevación de la autoestima y al reconocimiento de su propio valer e importancia como personas no habrá más que un paso.

Desde este punto en adelante, cada ser humano podrá reconocerse como un educador de los demás, apoyando a la alfabetización tecnológica y facilitando el aprender a aprender en el marco de una educación permanente.

La alfabetización científica y tecnológica para todos

La alfabetización tecnológica tiene que ver con el acceso de las personas jóvenes y adultas al potencial científico y tecnológico de la región.

En 1993, la UNESCO organizó un Foro Internacional sobre la Alfabetización Científica y Tecnológica para Todos, (París, 5-10 de julio de 1993), en donde se dio un amplio espacio para la discusión a la contribución de la educación no-formal e informal en la adquisición de este tipo de alfabetización.

Se caracterizaron cuatro «vehículos» que harían posible el logro de este tipo de alfabetización:

i) Actividades Extraescolares Científicas y Tecnológicas (Clubs científicos, campamentos juveniles, ferias, simposios, y concursos);

ii) Los Medios de Comunicación de Masas (la televisión, la radio y la prensa escrita);

iii) Los Museos y Centros Científicos y Tecnológicos;

iv) Los Programas Comunitarios.

Las actividades extraescolares tienen la ventaja de acercar la ciencia y la tecnología a la población, sobre todo a los jóvenes, que pueden aprovechar de experiencias vivenciales que les acercan a ellas y que les muestra una comprensión total, integrada, más que parcial. La ciencia y la tecnología se perciben como procesos, no sólo como productos, además las acerca a la comunidad y da respuestas a sus necesidades.

Los medios de comunicación de masas que se producen hoy en día pretenden acercar al gran público a las ciencias y la tecnología a través de artículos, libros, programas de video y películas, concebidas especialmente para la popularización de los últimos avances realizados. Este material no sólo trata temas de las ciencias básicas, sino que entrega información sobre el desarrollo de la alta tecnología y las ciencias puras a públicos tan variados como los niños, las mujeres, el público en general y los profesionales.

Sin embargo, los docentes desconfían de la utilización de los medios de comunicación y cuando son producidos en el extranjero, sus mensajes son mal comprendidos en entornos completamente ajenos. Otro problema es que falta personal calificado para producir este tipo de materiales destinados a personas jóvenes y adultas que están fuera del sistema educativo.

Los museos y centros tecnológicos son escasos en los países en desarrollo y cuando ellos existen no promueven la interactividad ni se relacionan con el entorno de las personas que los visitan, tampoco promueven el debate sobre los efectos positivos y negativos de la ciencia y la tecnología, ni invitan la presencia de las personas que poseen escasos conocimientos sobre estas materias.

Finalmente, para dar acceso a toda la población a la ciencia y la tecnología, se debe de tomar en consideración las diferentes necesidades de esta población. En particular, se sabe que los programas exitosos dirigidos

a mujeres y niñas en áreas rurales, que han ofrecido alfabetización, salud materna o higiene, deben de ser reconocidos como programas que son particularmente eficaces y apropiados donde los valores comunitarios, las experiencias tradicionales y las preocupaciones por el medio ambiente local son puntos de suma preocupación.

Al referirse a los programas comunitarios, los participantes del Foro Internacional recomendaron: «que se reconocieran y apoyaran las iniciativas locales; que se coordinaran los programas comunitarios locales con redes internacionales; que se promoviera un aprendizaje permanente logrando una interacción y una comunicación a doble vía; que se respetara a las personas y su derecho a ser independientes y a ser tratadas con equidad; usar métodos y actividades apropiadas a la cultura local». (UNESCO, *Final Report of the International Forum on Scientific and Technological Literacy for All*, Paris, 5-10 July, 1993).

Dado el enorme potencial de la alfabetización científica y la tecnológica para todos, así como el hecho de que existe un gran número de personas que están fuera del sistema educativo, se consideró de suma importancia ver el carácter específico de la educación informal de la ciencia y la tecnología, así como las características que la hacían diferente a la educación formal. También se dieron un cierto número de lineamientos para tomar nuevas iniciativas al respecto.

Esto es aún más importante si consideramos que la percepción sobre las ciencias ha cambiado en los últimos años, pasando de ser reconocido como un bien universal a ser un agente de cambio destructivo y mal aceptado. Esto significa que las dimensiones morales, sociales y políticas de las ciencias están adquiriendo mayor importancia en los programas informales. Este cambio está reflejado en la preocupación que existe de que las ciencias pueden ser procesos que se

presentan abiertos para ser cuestionados y desafiados, más que aceptados como hechos. Las ciencias informales no pueden presentarlas como ciencias puras, sin tomar en cuenta los factores políticos, económicos y culturales, así como la mejor comprensión de cómo los temas científicos afectan nuestra vida diaria.

Un complemento esencial de las ciencias es el proceso de debate que debe darse en el seno de la educación informal de las ciencias, relacionado con la vida diaria de los individuos. Esto implica un desafío para la forma tradicional de ver la educación científica y tecnológica informal en la comunidad.

Los participantes en el Foro Internacional de París insistieron sobre la necesidad de: «situar la ciencia y la tecnología en un contexto social y cultural más amplio; considerar la ciencia y la tecnología como parte del entorno social (contaminación, protección del medio ambiente, aumento de la población, higiene, salud, etc); apoyar programas que responden a las necesidades reales (mujeres rurales, discapacitados, etc); dar énfasis a generar programas desde la comunidad, respetando sus tradiciones, cultura y experiencias propias.»

Al referirse al público en general, se mencionó la importancia de trabajar con las personas adultas, sobre todo aquellos que estaban fuera del sistema escolar o desempleados, que podrían aprovechar de actividades de tipo no-formal o informal para tener acceso a este tipo de alfabetización.

Los programas de educación no-formal pueden desarrollar metodologías colaborativas que promuevan la discusión, la mediación y la resolución de conflictos.

La educación permanente

La idea de una educación permanente tiene ya muchos años. Paul Legrand fue uno de los teóricos que dio cuerpo a esta idea, en los años setenta, lo interesante es que los estudios prospectivos de estos últimos años han venido a confirmar lo que los

educadores de personas adultas hemos estado afirmando desde entonces y que es la importancia de aprender a aprender a lo largo de toda la vida.

Sabemos sin embargo que la «ciudad educativa» debe coexistir con la falta de políticas educativas para los jóvenes y las personas adultas que se encuentran fuera del sistema. La educación de las personas adultas debe figurar en el primer plano de las políticas de equidad de los países de la región. Sólo en la medida que esto sea comprendido a cabalidad podremos hablar de una alfabetización tecnológica para todos.

¿ES POSIBLE UNA APROXIMACIÓN HOLÍSTICA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS?



Ricardo Cetrulo*

«Es imposible imaginar una nueva sociedad, una nueva evolución, una nueva revolución sin que la conciencia lleve a cabo un progreso decisivo, es decir, constituirse en nuevo epicentro de la aventura humana».

Edgard Morin, *El Paradigma perdido*

SITUANDO EL PROBLEMA

Entreleo subyacente a la pregunta del título muchas otras preguntas que hoy, en plena crisis de la filogénesis, nos constituyen como parte esencial de nuestro ser pensante.

Filogénesis: asumo que el «phylum» sigue su evolución luego de la aparición del homo sapiens y que al prolongadísimo proceso de hominización sucede el hasta ahora comparativamente breve proceso de humanización, no por necesidad histórica alguna sino por el azaroso e intrincado tejido de respuestas a, e interacciones con, un contexto natural, con un contexto sociocultural y desde una estructura biológica determinada.

Agrego: «crisis de la filogénesis» en el sentido que una creciente acumulación de datos sin explicación dentro de los paradigmas presentes, sugiere que algo está aconteciendo que altera los relativos equilibrios alcanzados en otros períodos más eufóricos que el presente, y eso nos exige y nos impulsa a multiplicar la búsqueda de desestructuraciones de nuestros propios conocimientos ya consolidados por un lado, y de liberación de virtualidades latentes por otro.

Constato que más allá de las profecías del desastre o de las silenciosas adaptaciones a la realidad («hay que finalmente saber vivir y convivir en ella»), existe en muchos la convicción de que estamos presenciando la posibilidad de un nuevo nacimiento del ser humano, no como algo mecánico que debe suceder, no al modo de los determinismos científicos del pasado que

* Director del Instituto del hombre, Montevideo, Uruguay.

EL «SER PENSANTE» DEL SISTEMA EDUCATIVO

Y en primer lugar me vuelvo a esa trama relacional compleja en la cual vivimos inmersos largos años de nuestra vida pagando un precio alto por entrar en lo que la sociedad ha definido como mundo del saber.

Nos hemos acostumbrado tanto a esto, que se nos ha hecho connatural estar de espaldas unos con otros escuchando a alguien que le habla a uno, le habla a todos ¿o no le habla a nadie?. En realidad, una inteligencia «que sabe más» le habla a otras inteligencias con menos «cantidad» de saber. ¿Pocas o muchas? no importa: el mismo discurso se dirige a uno o a veinte, porque el receptor y su concreción histórica no cuenta. No cuenta lo que ya sabe, pero sobre todo, no cuenta su ser humano total:

su cuerpo, su mundo emocional, sus necesidades, sus deseos, el contexto socio-cultural. Aquí se trata de saber. Y saber se refiere a la «res cogitans» de Descartes, a esa cosa pensante a que se nos reduce para transmitirnos ideas descontextualizadas, ideas que una vez producidas adquieren vida propia y atraviesan la historia como productos sin modo de producción y sin contexto.

Se nos enseñan materias y está bien, porque la realidad es compleja

y no se la puede abarcar de golpe, como totalidad que es. Se la fragmenta por razones analíticas, pero al hacerlo y en virtud de la propia

unidad del hecho y del valor, que asuma el valor decisivo de las relaciones interpersonales en la producción del conocimiento, que sustituya las verdades absolutas y las certezas inamovibles por la verdad que construimos desde la praxis y con convicciones abiertas a la diversidad.

Todo esto lleva a plantear de un modo más general lo que podría llamarse «las condiciones para que un cambio sea posible»: por un lado la toma de conciencia de las resistencias que operan a modo de programaciones y cierran el camino a las alternativas, (fuerzas negativas de la cultura, entropía) y por otro lado, el modo de trascender las oposiciones en nuevas síntesis (dinamismos latentes de la misma cultura, negentropía propia de la vida).

Apunto más que a señalar soluciones, a convocar para hacer juntos un camino a todos aquellos que están planteándose problemas de esta índole, a los que siguen buscando de entre las ruinas de las viejas utopías aparentemente fracasadas, lo que sigue siendo inspiración válida para la construcción de un futuro para el ser humano, en que lo global, lo político, no sea un problema de jerarquía/poder sino de responsabilidad/solidaridad.

Pretendo entonces lanzar a modo de apuntes, algunas reflexiones tentativas, retomando cosas elementales, que tiendan líneas para seguir conversando y lo hago por tener la sensación de que se orientan en una buena dirección.

dominaban el fin y los pasos intermedios, sino al modo de una tentación de colaborar con algo posible que está en el horizonte de nuestra acción, si somos capaces de recuperar el sentido de la marcha sin quedar cautivos de nuestros propios descubrimientos.

Vuelvo a nuestro título y retengo las dos palabras claves: «educación» y «holística», totalizadora, y se me plantea inmediatamente que el problema del conocimiento y su producción debe tener que ver con la pregunta y con las preguntas.

Observo la forma en que el sistema educativo fragmenta minuciosamente el conocimiento e incapacita para una aprehensión de, y una acción eficaz sobre, la realidad como totalidad, es decir, despolitiza.

Percibo el repiqueteo aturdidor que nos incita a buscar nuestro nicho adaptativo entre los muchos que la sociedad nos ofrece como premio/condición para «ser» alguien en ella.

Escucho a los postmodernistas radicales, reluctantes a todo riesgo de resucitar errores pasados, aunque el precio sea la aceptación del vacío (Lipovetsky, 1986) y descubro entonces que toda tentativa de plantear la totalización como objetivo, supone recorrer los diversos compartimentos en que se nos ha obligado a dividir nuestras vidas, con la preocupación de forzar los límites a la apertura y de intercomunicar lo aislado, reconvirtiendo las «cosas» en dimensiones.

Me uno entonces a los que hoy osan buscar alternativas, a los que resitúan los espacios de la reflexión crítica y con ellos retomo la pregunta del título y las que están íntimamente ligadas a ella: para que una aproximación holística en la educación de personas adultas sea posible, algo tiene que suceder con los dinamismos de fragmentación que dominan el campo de la racionalidad científica, una nueva forma de hacer ciencia debe emerger que complete la cantidad con la cualidad, que incorpore la subjetividad como algo más que un residuo sospechoso, que recupere la

**ESTAMOS PRESENCIANDO LA
POSIBILIDAD DE UN NUEVO
NACIMIENTO DEL SER
HUMANO, NO COMO ALGO
MECÁNICO QUE DEBE
SUCCEDER, NO AL MODO DE
LOS DETERMINISMOS
CIENTÍFICOS DEL PASADO
QUE DOMINABAN EL FIN Y
LOS PASOS INTERMEDIOS,
SINO AL MODO DE UNA
TENTACIÓN DE COLABORAR
CON ALGO POSIBLE QUE
ESTÁ EN EL HORIZONTE DE
NUESTRA ACCIÓN, SI SOMOS
CAPACES DE RECUPERAR EL
SENTIDO DE LA MARCHA SIN
QUEDAR CAUTIVOS DE
NUESTROS PROPIOS
DESCUBRIMIENTOS**

racionalidad que la realiza, se convierten las dimensiones analíticas en cosas, y se van creando reinos aislados unos de otros, que se ignoran y se excluyen mutuamente: el mundo de la física y de la química, el mundo de la biología, el mundo de la naturaleza y la cultura. He ahí, finalmente, al hombre aislado del resto, dominándolo todo, dueño y señor de toda depredación, pero perdido para sí mismo como unidad/totalidad.

Actualicemos la complejidad de la pregunta del título ¿es posible, entonces, una aproximación holística a la educación de personas adultas?

El ser humano reducido a cosa pensante, receptor de ideas descontextualizadas que, se supone, se convierten luego en acción. «Las ideas gobiernan el mundo» se dice, hipostasiando esa especie de nuevo Olimpo. Pero la realidad dice otra cosa: un ser deshistorizado es incapaz de una acción histórica eficaz, es decir, de una praxis transformadora: puede elaborar teoría (idealista) y negarla en su praxis. Puede ser un excelente ingeniero y un pésimo habitante de la «polis».

Esta es la concepción del ser humano subyacente al sistema educativo. Este es el producto esperado: un ser neutralizado en sus potencialidades, acondicionado. Esto sería el profesional digno, y esto, el destacado docente académico, si no fuera que el dinamismo de la vida es más poderoso que todos los condicionamientos.

Me pregunto entonces sobre la alternativa: el ser humano no es una cosa pensante para traducir, luego,

supuestamente, las ideas en acción, sino que es una capacidad de acción, de praxis, de relación, generadora de conocimientos formulables pero no formulados.

¿Dónde se aprende a formularlos?

Pienso en los niños que llegan a la escuela con una incipiente sabiduría resultado de tantas exploraciones de su pequeño mundo, de tantos reconocimientos táctiles, de tantos objetos rotos para «descubrir».

¿Qué hace la escuela con todos esos conocimientos? ¿Dónde se aprende a pensar lo conocido y no formulado? Lo que Berman siguiendo a Polanyi llama conocimientos tácitos¹, o sea los conocimientos

que son primero «viscerales», obtenidos por un «proceso gradual de comprensión tan básico» que no es reconocido como tal, (Berman 1962:137). Sólo luego la reflexión los recupera y los formula o no.

El circuito normal del conocimiento que se inicia en una percepción sensorial, pasa luego al hemisferio derecho -el hemisferio de lo emocional, caótico - se ordena y formula en el hemisferio izquierdo -el hemisferio de la racionalidad y abstracción- y finalmente se formula, es profundamente alterado y no sin graves consecuencias, en un sistema educativo que lanza ideas descontextuadas al hemisferio izquierdo para ser almacenadas en la memoria (¿u olvidadas?)².

Pero no obstante este peligroso cortocircuito, el conocimiento tácito continúa generándose a través de las relaciones y constituye el verdadero bagaje de conocimientos que tenemos, el que no se olvida y el que opera efectivamente (positiva o negativamente) a través de las conductas.

¿Se ha pensado en la significación altamente deshumanizante del conocimiento tácito acumulado a través de años de sistema educativo, en que más allá de las «materias», se aprende por vía de la cotidianamente repetida relación asimétrica profesor/estudiante que no podemos ser fuente válida de conocimiento sino meros depositarios del conocimiento que otro nos imparte? ¿Se ha pensado en la significación política de la convicción generada a través de los años de la segunda socialización de que sólo se aprende en la dependencia? ¿Se ha pensado lo que significa que la jerarquía/dominación se nos hace connatural, vale decir, parte del orden natural?

Dentro de los límites de estos apuntes, no cabe sino sugerir aquí la profundización de las nociones de protoaprendizaje y deuteroaprendizaje de Bateson (Bateson 1972) y los ricos comentarios de Berman (Berman 1987:212-217)³, nociones coincidentes con los dos tipos de aprendizaje-conocimiento precedentes.

TODA TENTATIVA DE PLANTEAR LA TOTALIZACIÓN COMO OBJETIVO, SUPONE RECORRER LOS DIVERSOS COMPARTIMENTOS EN QUE SE NOS HA OBLIGADO A DIVIDIR NUESTRAS VIDAS, CON LA PREOCUPACIÓN DE FORZAR LOS LÍMITES A LA APERTURA Y DE INTERCOMUNICAR LO AISLADO, RECONVIERTIENDO LAS «COSAS» EN DIMENSIONES

1. «De acuerdo con Polanyi (Polanyi, 1962:315), la fe involucrada surge de una red de pedacitos de información inconcientes, tomados del medio ambiente, que forman la base de lo que él denomina el «conocimiento tácito». ¿Qué es lo que significa exactamente este concepto?...

«La idea central de Polanyi es que a muy temprana edad aprendemos, o somos entrenados, a conformar la realidad de ciertas maneras (...) y que la inductación no es meramente cultural sino que también biológica». (Berman, 1987: 134 y 1351).

2. Sobre las funciones del hemisferio derecho e izquierdo ver la recopilación realizada por Sagan, en la cual realiza una relación de los hemisferios en el proceso del conocimiento, y sus consecuencias políticas (Sagan 1977: 174-193).

3. La pregunta que se hace Bateson es: ¿Qué significa aprender algo, saber algo? Y la respuesta la da en los diferentes tipos de aprendizaje. El protoaprendizaje o aprendizaje I es el que consiste en la simple solución de un problema. Es el aprendizaje que corresponde a la enseñanza del sistema educativo tal como la hemos analizado en el texto.

¿Cómo se traduce todo esto en educación? ¿sería aventurado concebir el aprendizaje (o por lo menos ciertos espacios educativos) como un método que nos permita descubrir y formular lo que ya conocemos sin saber que lo conocemos? Sin negar la necesidad de los momentos informativos en el aprendizaje, la situación educativa, más que el contexto en que una «cosa pensante» recibe ideas descontextualizadas, sería la tentativa permanente de posibilitar al educando/a el develar el sentido de su praxis, el reencuentro consigo mismo como fuente creadora de conocimiento.

En esta perspectiva podemos decir que las lecturas más fecundas son aquellas que más allá del pensamiento de un autor o por la mediación de él, nos revelan lo que somos y nos ayudan a formular lo que sabemos generado a través de nuestro mundo relacional.

Me parece oportuno parafrasear aquí el contenido básico de alguna de las Tesis sobre Feuerbach: Sólo se conoce lo que se transforma en la praxis. El verdadero conocimiento es el conocimiento de la praxis. (Tesis II) Y este conocimiento que surge de la praxis, sí que vuelve a ella en un proceso fecundo. Pero, continúa una de las tesis, «Los educadores mismos deben ser educados» (Tesis III) (Marx y Engels 1939)⁴ Ahora bien ¿quién educa a los educadores? ¿cómo se rompe la producción en cadena de «más de lo mismo?» (Watzlawick 1982: 51-61)⁵.

EN LAS FUENTES DE LA FRAGMENTACIÓN: LA RACIONALIDAD CIENTÍFICA

Continúo con la vuelta a lo elemental

En 1620 cuando Francis Bacon decía contra el vigente pensamiento aristotélico que «hay que torturar (vejar) a la naturaleza para arrancarle sus secretos»⁶, iniciaba un modo de aproximación a la realidad cuyo de-

sarrollo en los siglos siguientes iba a constituir en el rasgo fundamental de una época. El era conciente que lo que iniciaba no era un agregado a lo existente sino un nuevo comienzo, un modo diferente de aproximarse a la realidad: «Es ocioso esperar algún avance de la ciencia a partir de la superinducción o del injertar cosas nuevas sobre las antiguas. Tenemos que comenzar otra vez desde los fundamentos mismos, a menos que queramos estar para siempre dando círculos con un escaso e insignificante progreso»⁷.

Tres siglos y setenta y seis años después, Edgar Morin al término de un ciclo en que se acumulan los hechos no pensables desde los paradigmas existentes, se pregunta también radicalmente por lo que él llama una Scienza Nuova y es conciente, como Bacon, de estar iniciando algo nuevo que encontrará las resistencias anunciadas por Kuhn a la aparición de todo nuevo paradigma. (Kuhn 1970).

«Sabemos perfectamente que la idea innovadora es siempre mal acogida y que nuestras propuestas nos valdrán perder el favor de todos aquellos a quienes el actual concepto de ciencia les parece absoluto y eterno». (Morin 1992:244). Al igual que Bacon, es también conciente que no se trata de un aditivo a lo ya existente: «yo mismo creí que una nueva ciencia del hombre podía apoyarse sobre la roca de la biología» sino que «se impone una reorganización en cadena destinada a conformar la scienza nuova». (Op.cit.: 245)⁸. Comienzo y cierre de un ciclo. Nada queda descalificado. Un paradigma en ciernes, buscado desde investigaciones de disciplinas diversas, no anula al anterior. Lo trasciende. Pero sí exige comprender los límites y recuperar posibilidades latentes para una nueva síntesis.

La racionalidad científica preexistente y preinformática, la tributaria de Bacon, Descartes y Newton y que se basa en la separación sujeto-objeto, y en el deslinde del hecho y el valor, dió muestras de sus posibilida-

des y sus límites. Logró revelarnos conocimientos sobre la realidad del cosmos, de la materia y de la vida a los que ninguna filosofía podría haber accedido. Pero a la vez, y en virtud de su propia epistemología reduccionista pone vedas en el campo del saber válido y validable: amplias zonas de la realidad humana, precisamente las más ricas y complejas, las no matematizables, son excluidas. Riqueza por un lado, empobrecimiento por otro.

Importa comprender que la ciencia no es una realidad neutra que se puede usar para el bien o para el mal. Importa, por tanto, también comprender los mecanismos intrínsecos a la

El deuteroaprendizaje, por su parte, es el saber, por decirlo así, incorporado, que generan los contextos, las situaciones relacionales. Esos saberes constituyen paradigmas desde los cuales se percibe (se selecciona) la realidad, se actúan conductas. (Berman 1987: 214-215).

4. La tesis II dice literalmente: «La cuestión sobre la verdad objetiva no es un problema teórico sino un problema de la praxis. En la praxis se prueba la verdad». Y la tesis III: «La teoría materialista concierne al cambio de las circunstancias por los seres humanos y que el educador mismo debe ser educado». (Marx y Engels 1939).

5. Me parece pertinente remitir al lector o los análisis de Watzlawick sobre cambio 1 o más de lo mismo, y cambio 2 que significa una reestructuración de la situación. (Watzlawick, 1982).

6. BACON, Francis. *Novum organum*, libro I, Aforismo LXXIV.

7. Ibid. Aforismo XXXI.

8. Thomas Kuhn distingue entre los cambios acumulativos y los cambios revolucionarios en las ciencias, y refiriéndose a estos últimos dice: «El descubrimiento (...) de la segunda ley del movimiento de Newton es de esta clase. Los conceptos de fuerza y masa que figuran en esa ley diferían de los que eran habituales antes de la introducción de la ley y la ley misma fue esencial para su definición.

...esos cambios incluían no sólo cambios en las leyes de la naturaleza, sino también cambios en los criterios mediante los que algunos términos de esas leyes se conectaban con la naturaleza (Kuhn 1989: 59-60).

propia racionalidad científica que hacen de ella algo más que un método para llegar a la verdad: cuando se constituye en único y exclusivo padrón de verdad validable, ella llega a convertirse en una «programación» cultural y en una generadora de conductas de dominación que tienen, sin duda, repercusiones importantes en la organización social⁹.

Señalo algunos aspectos relevantes para nuestro tema.

En primer lugar, un mundo en que lo único validable es lo cuantificable, deja el ámbito de los valores y las ideas como carentes de realidad. La descalificación de una ética por falta de títulos se convierte en otra peligrosa ética de facto¹⁰.

El segundo aspecto a destacar y más próximo a la pregunta sobre la aproximación holística en la educación, es la búsqueda del último constitutivo como dinamismo inherente a la racionalidad científica pre-eissteniana: el átomo, la célula, y luego, los componentes del átomo y la célula¹¹.

Consecuencia de este dinamismo es la fragmentación de la realidad y del conocimiento¹²: por razones analíticas se separan dimensiones de la realidad que terminan por cosificarse en disciplinas y el retorno a la unidad de la «physis» global se hace imposible porque la exclusión de vínculos entre los campos fragmentados imposibilitan la recuperación de la totalidad¹³.

Y finalmente, el potencial manipulador del conocimiento generado. Ya Bacon lo había formulado lúcidamente; torturar la naturaleza para arrancarle sus leyes y manipularla a través de la técnica. Este es el aspecto liberador de la ciencia: posibilitar la dominación del hombre con respecto a las fuerzas de la naturaleza que lo habían tenido cautivo en su ignorancia y en su impotencia, generando la inmensidad de proyecciones en divinidades sustitutivas.

Pero por otro lado, al constituirse en «programación» cultural, la ciencia pre-eissteniana es más que ella misma y se

expresa en la organización social y política (de izquierda y derecha) como mecanismo de dominación y control.

Los principios de la ciencia moderna fueron estructurados a priori de tal modo que pueden servir como instrumentos conceptuales para un universo de control productivo expansivo: el operacionalismo teórico llegó a corresponder con el operacionalismo práctico. El método científico que lleva a la dominación cada vez más efectiva de la naturaleza llega a proveer así los conceptos puros tanto como los instrumentos para la dominación cada vez más efectiva del hombre por el hombre a través de la dominación de la naturaleza.» (Marcuse 1993:186)¹⁴.

No es casual que las ciencias sociales se hayan alineado con algún retraso, pero alineado al fin, a este modo de aproximación a la realidad, que comporta un cuadro de referencia teórico adecuado, una epistemología y una práctica específica, la ingeniería social. Y, agregaría, un sistema

9. Marcuse se refiere a este problema: «Cuando la técnica llega a ser la forma universal de la producción material, circunscribe toda una cultura, proyecta una totalidad histórica: un mundo». (Marcuse 1993:181). Frente a los que dicen que la ciencia es neutral responde Marcuse: «Una relación más íntima parece prevalecer entre el pensamiento científico y el del discurso y la conducta ordinaria; una relación en la que ambos se mueven bajo la misma lógica y racionalidad de la dominación. (Op.cit.185).

10. «Fuera de esta racionalidad, se vive en un mundo de valores y los valores separados de la realidad objetiva se hacen subjetivos. La única manera de rescatar alguna validez abstracta e inofensiva para ellos parece ser una sanción metafísica (...) Pero tal sanción no es verificable y por tanto no es realmente objetiva. Los valores pueden tener una dignidad más alta (moral y espiritualmente), pero no son reales y así cuentan menos en el negocio real de la vida». (Marcuse 1993:174).

11. Tuve oportunidad de trabajar un año en el Laboratorio de Psicología Social de la Universidad de Chicago y pude observar la aplicación de la racionalidad científica a la conducta humana en grupo. Una sofisticada instrumentación para la creación de situaciones experimentales con un refinado control de variables, intentaba desarticular las conductas en busca de sus últimos elementos explicativos.

12. «Como consecuencia de la división cartesiana, la mayoría de las individuos tiene conciencia de sí mismos como egos aislados existiendo «dentro» de sus cuerpos. La mente ha sido separada del cuerpo y se ha dado la fútil tarea de controlarle, cuasando de esta manera un conflicto aparente entre la voluntad consciente y los instintos voluntarios. Cada individuo ha sido dividido además en un gran número de compartimentos separados, de acuerdo a sus actividades, talentos, sentimientos, creencias.

Esta fragmentación interna del hombre refleja su concepto del mundo exterior, visto como una multitud de objetos y acontecimientos separados.(...) El concepto fragmentado se extiende más en la sociedad que está dividida en diferentes naciones, razas, grupos religiosos y políticos. La creencia de que todo estos fragmentos «en nosotros mismos, en nuestro entorno y en nuestra sociedad» están realmente separados puede verse como la razón esencial de la actual serie de crisis social, ecológica y cultural». (Capra 1984:30). Ver también Capra 1982:75.

13. «El conocimiento científico está fuertemente organizado pero, a diferencia de la cultura humanista, se organiza a la amañera de la formalización, desincardina seres y cosas, de la reducción, que desintegra los fenómenos complejos en provecho de sus componentes simples, y de la disyunción que excluye cualquier vínculo entre las entidades separadas por la clasificación». (Morin 1992B:72).

14. Marcuse ha visto muy claramente la relación intrínseca que liga la racionalidad científica con los proyectos socio-históricos de dominación. Es como una consecuencia de la propia racionalidad que se ha erigido en única forma válida de conocimiento. «Esta interpretación ligaría el proyecto científico (método y teoría) anterior a todo aplicación y utilización, a un proyecto social específico, y vería el nexo precisamente en la forma interior de la racionalidad científica, esto es, en el carácter funcional de sus conceptos. En otras palabras, el universo científico (es decir, no la energía, etc., sino la proyección de la naturaleza como materia cuantificable, guiando el tratamiento hipotético hacia la objetividad y su expresión lógico-matemática) sería el horizonte de una práctica social concreta que se preservaría en el desarrollo del proyecto científico. (Capra 1993:187).

educativo coherente tanto en sus programas y disciplinas como en su metodología pedagógica¹⁵.

Las ciencias sociales de la academia asumen la racionalidad de la fragmentación y se hacen así solidarias de un mundo de dominación y control.

Lo que está en cuestión es si este mundo proyectado por el imperialismo de una racionalidad instrumental (y esto vale tanto para el Oeste como para los viejos socialismos fracasados del Este¹⁶) ha llegado al término de sus posibilidades o, si existen pistas de salida que permitan reorientar el sentido de la acción.

La respuesta a la pregunta del título es tributaria de un contexto más amplio, y es en ese contexto que vamos a indagar signos de que no estamos caminando sin rumbo.

A LA BÚSQUEDA DE UNA SALIDA

Releo los autores con quienes intento hacer camino y encuentro en ellos cautela: nada está predeterminado de antemano. El azar y la acción humana acertada o no deciden el futuro. Sin embargo percibo también como una suerte de convicción o casi de fe de que estamos en presencia de un nuevo nacimiento, de que entre las ruinas del vacío humano por las que navega Lipovetsky, es posible avizorar la gestación de algo distinto (Berman 1987: 0296; Morin 1992a: 243; Guattari 1992).

No se ocultan los obstáculos y sin duda, el principal, lo que Morin siguiendo a Konrad Lorenz llama el *imprinting* cultural, esa suerte de programación que nos lleva a ver la realidad de determinada manera, a aceptar espontáneamente como propias, creencias, normas, juicios que estructuran todos los conformismos y que marcan desde el nacimiento a los seres humanos¹⁷.

Sin embargo, a pesar de la realidad de ese *imprinting* que a modo de cárcel limita la vida, Morin culmina así su reflexión: «Y sin embargo las

ideas se agitan, cambian, a pesar de las formidables determinaciones internas y externas que hemos enumerado. (...) ¿No hay, dada la vitalidad y complejidad cerebrales, intelectuales, culturales, sociales, límites, fallos, fracasos en el determinismo aparentemente implacable? (Morin 1992b: 30). Y su respuesta es: «A partir de ahora, la sociología del conocimiento no puede detectar solamente los constreñimientos sociales, culturales, históricos que inmovilizan y aprisionan al conocimiento. También debe considerar las condiciones que lo movilizan o lo liberan, es decir, las condiciones que permiten la autonomía del pensamiento, y correlativamente, las condiciones sociales, culturales, históricas de las posibilidades de objetividad, de innovación y de evolución en el dominio del conocimiento».

De hecho la ciencia física una vez más precede a las ciencias sociales y

TAL VEZ ESTEMOS HOY EN LAS CIENCIAS HUMANAS EN LA MISMA SITUACIÓN EN QUE SE ENCONTRABAN LOS FÍSICOS CUANDO LOS EXPERIMENTOS ATÓMICOS, AL INICIO DEL SIGLO HACÍAN EXCLAMAR A HEISENBERG: ¿SERÁ LA NATURALEZA TAN ABSURDA COMO APARECE EN ESTOS EXPERIMENTOS ATÓMICOS?

muestra el camino de un nuevo paradigma en que la restauración de la totalidad sea posible y precisamente desde el último constitutivo en que nos dejó la física clásica en su proceso de fragmentación. Permítaseme citar un largo texto de un físico nuclear, esclarecedor sobre la nueva síntesis que se viene operando en las ciencias naturales: «La teoría cuántica ha revelado de esta manera una unidad básica

del Universo. Muestra que nosotros no podemos descomponer el mundo en las unidades más pequeñas existentes independientemente. A medida que penetramos en la materia la naturaleza no nos muestra ningún «bloque básico de construcción» aislado, sino que aparece como una complicada telaraña de relaciones entre las varias partes del conjunto. Estas relaciones siempre incluyen al observador de un modo esencial. El observador humano constituye la ligazón final en la cadena de los procesos de observación, y las propiedades de cualquier objeto atómico sólo se pueden comprender en los términos de la interacción del objeto con el observador. Esto significa que el ideal clásico de una descripción objetiva de la naturaleza ya no es válida más tiempo. La separación cartesiana entre el yo y el mundo, entre el observador y lo observado, ya no puede hacerse cuando se trata con la materia atómica. En la física atómica, nunca pode-

15. En 1949 Robert Merton al comparar los grandes logros de la física con los relativamente menguados de la sociología que asume el paradigma de las ciencias naturales, no atribuye eso a la indebida incursión de la racionalidad científica en el dominio de las ciencias humanas, o al menos a la forma en que una epistemología debe respetar la especificidad de su objeto, sino a un simple retraso en el tiempo: «Entre la física del siglo XX y la sociología del siglo XX hay billones de horas/hombre de sostenida y acumulativa investigación. Tal vez la sociología no está todavía pronta para su Einstein porque aún no ha encontrado a su Kepler».

16. Ver mi ponencia sobre el papel de la racionalidad científica asumida en la URSS como revolución cultural en la caída de los socialismos reales. (Cetrulo 1991: 263-276).

17. «Todas las determinaciones propiamente sociales-económica-políticas (poder, jerarquía, división en clases, especialización y, en nuestros tiempos modernos, tecnoburocratización del trabajo) y todas las determinaciones propiamente culturales y psicológicas convergen y se sinergizan para encarcelar el conocimiento en un multideterminismo de imperativos, normas, prohibiciones, rigideces, bloqueos». (Morin 1992b: 28).

mos hablar sobre la naturaleza sin, al mismo tiempo, hablar de nosotros mismos (Capra 1984:83).

Las ciencias sociales no pueden hablar con la misma certeza. Tal vez los hechos físicos ejercen una presión más insoslayable que los hechos sociales.

En todo caso desde la física recibimos un desafío y un programa: desde una realidad fragmentada por una racionalidad que al hacerse criterio exclusivo de verdad se convirtió en una cultura y en una organización social de la dominación y el control, ¿cómo lograr la descompartmentación de las ciencias, cómo reivindicar la unidad del ser humano incorporando la subjetividad, la cualidad y el deseo a las ciencias sociales?¹⁸ ¿Cómo lograr el nuevo paradigma de una «scienza nuova» que sea abierto, compatible con una noción nunca cerrada de verdad? ¿Qué tipo de reestructuración del saber supone?

Las respuestas son cautas. Por supuesto, todas renuncian a una lectura determinista del futuro: no hay nada que asegure que el futuro va a ser mejor que el presente. Pero sí se enfatizan las potencialidades del ser humano para construirlo con tal que se acierte en la recuperación del sentido.

Todas afirman una concepción de verdad no absoluta que permanece siempre abierta a sus propios logros. Todos reivindican la recuperación de valores perdidos: la solidaridad, la aceptación de la diversidad, la tolerancia. La idea de lo sistémico está presente entre otros en Guattari con su noción de ecosistema¹⁹, en Morin con su noción de «sistema auto-organizado (que) es al mismo tiempo un sistema de comunicaciones entre sus elementos constitutivos y entre éstos y el mundo exterior.» (Morin 1992a:247).

Pero no se puede evitar la sensación de que se plantean más que nada las condiciones o el resultado esperado: quedan siempre interrogantes sobre el cómo de esa reorganización del conocimiento que permita recuperar la unidad.

Queda siempre por resolver el problema de la interdisciplinariedad, término que se usa sin duda con cierta ligereza. No basta que se junten muchas disciplinas para que se dé la interdisciplinariedad. Normalmente queda cada una encerrada en su propia lógica, defendiendo sus propios límites, o a lo más en una relación educada con las otras.

El salto que estamos avizorando supone una reorganización del saber en que la racionalidad de la fragmentación y la manipulación sea substituida por la articulación y la integración²⁰. La experiencia ha mostrado que el libre juego de la racionalidad científica tiene un dinamismo centrífugo. Lo que de dimensión analítica de la realidad se ha convertido en cosa no vuelve a reintegrarse en una unidad recuperada y enriquecida. ¿Ciencia única que luego se diversifica articulándose? Morin lo piensa así: «La *scienza nuova* o ciencia general de la *physis*, deberá establecer la articulación entre la física y la vida, es decir, entre la entropía y la negentropía, entre la complejidad de la microfísica (...) y la complejidad macrofísica (auto-organización). Deberá establecer la articulación entre lo vivo y lo humano». (Morin 1992a:245). Son articulaciones entre dimensiones no entre cosas.

Volviendo a lo elemental y obvio. Presiento que así como la racionalidad instrumental fue generando una cultura de la dominación/manipulación y una organización social coherente con ella; la liberación de los *imprinting*, la ruptura de las fragmentaciones y de los límites y la recuperación progresiva de la unidad debe pasar por algo tan simple y tan complejo como relaciones nuevas en la producción de la ciencia, en el aprendizaje y en la cotidianidad, es decir, la relación sujeto-sujeto desde la diversidad.

Finalmente volvemos al comienzo: ¿es posible una aproximación holística en la educación de personas adultas?

Nuestro tema nos ha llevado a

preguntarnos por el mundo que acaba y por el mundo que puede ser, si aceptamos construirlo.

Lo hemos englobado dentro de la perspectiva amplia de la educación y ésta en el contexto de una sociedad atravesada por penumbras y posibilidades, que busca en medio de perplejidades y contradicciones formas alternativas de pensar, de pensarse, y de convivir.

Lo holístico en la educación de personas adultas es un horizonte al

18. Sobre la incorporación del deseo (ilimitado) como dimensión de la realidad política que complementa el objetivo de satisfacer las necesidades humanas, remito a la obra de Patrick Viveret (1995).

19. Guattari, en esa especie de testamento, escrito para *Le Monde Diplomatique* una semana antes de su muerte, intenta responder a las interrogantes de la presente crisis desde la propia realidad existente en sus ambigüedades y contradicciones proyectando la salida en nuevas síntesis (Guattari 1992a). Postula en otro lugar lo que él llama una ecosofía: «La mayoría de los ecologistas no han ecología ambiental, la ecología social y la ecología mental. Porque, en efecto, todas se liga: no se pueden remediar las estructuras sociales, el espacio urbano, los hábitos de consumo, las mentalidades. En la medida en que se abordan ecosistemas humanos, uno se ve confrontada a sus componentes sociales, políticos, a sistemas de valores morales, estéticos...» (Guattari 1992b).

20. «El nuevo paradigma de la antropología fundamental pide una reestructuración de la configuración general del saber. Se trata de bastante más que del establecimiento de buenas relaciones diplomáticas y comerciales entre las diversas disciplinas, lo que no haría más que confirmarlas en su soberanía. Se trata de un replanteamiento del principio de disciplinas que fragmentan el objeto complejo, el cual está constituido esencialmente por interrelaciones, interacciones, interferencias, complementariedades y oposiciones entre sus diferentes elementos constitutivos, cada uno de los cuales se halla prisionero de una determinada disciplina. Para que exista una verdadera interdisciplinariedad, es necesario contar con disciplinas articuladas y abiertas sobre los fenómenos complejos, además de una metodología ad hoc. También se hace imprescindible una teoría -un pensamiento- transdisciplinaria que se esfuerce por abrazar el objeto científico, el único objeto científico, continuo y discontinuo a un mismo tiempo: la *physis*». (Morin 1992a:244).

cual tendemos, que involucra todo lo demás.

Por el momento, tal vez estemos hoy en las ciencias humanas en la misma situación en que se encontraban los físicos cuando los experimentos atómicos, al inicio del siglo hacían exclamar a Heisenberg: ¿Será la naturaleza tan absurda como aparece en estos experimentos atómicos?

En las ciencias humanas las perplejidades subsisten, pero la física nos sigue desafiando.

Bibliografía

BACON, Francis. *Novum Organum*. Trad. Cristóbal Litrán, Orbis S.A. Ediciones, 1984.

BATESON, Gregory. *Steps to an Ecology of Mind*. New York, Ballantine. Trad. esp. *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Lohlé, 1972.

BERMAN, Morris. *El reencantamiento del mundo*. Ed. Cuatro Vientos, Santiago, 1987.

CAPRA, Fritjof. *Opono de mutacao*. Editora Cultrix, Sao Paulo, 1982.

— *El Tao y la Física*. Luis Cárcamo Ed., Madrid, 1984.

CETRULO, Ricardo. «Cambio cultural y Educación Popular». En: Anke van Dam, Sergio Martinic, Gerhard Peter edit. *Educación Popular en América Latina*. CESO Paperback N.º. 12, La Haya, 1991.

GUATTARI, Felix. «Para una refundación de las prácticas sociales. Quiebra de los media, crisis de civilización, huida de la modernidad», 1992a. En: *Le Monde Diplomatique*, Octubre, 1992.

— «Un nouvel axe progressiste». 1992b. En: *Le Monde Diplomatique*, p.2., Paris 4 juin 1992.

KUHN, Thomas. *The Structure of Scientific Revolutions*. (Trad. española: *La estructura de las revoluciones científicas*). Fondo de Cultura Económica University of Chicago press, Chicago, 1977.

— ¿Qué son las revoluciones científicas?. Paidós, Barcelona, 1989.

LIPOVETSKY, Gilles. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1986.

MARCUSE, Herbert. *El hombre unidimensional*. Ed. Planeta, Barcelona, 1993.

MARX Y ENGELS. *German Ideology*. R. Pascal, Editor, Lawrence and Wishart Ltd., London, 1939.

MERTON, Robert K. *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, The Free Press, 1951.

MORIN, Edgar. *El Paradigma perdido*. Kairós, Barcelona, 1992a.

— *El Método IV. Las ideas*. Ed. Cátedra, Madrid, 1992b.

POLANYI, Michael. *Personal Knowledge*. University of Chicago Press, Chicago, 1962.

SAGAN, Carl. *The Dragons of Eden*. Hodder and Stoughton, London, 1977.

VIVERET, Patrick. «Démocratie, passions et frontières. Réinventer le politique et changer d'échelle». *Fondation pour le progrès de l'homme. Dossier pour un débat*, N.º. 45, 1995.

WATZLAWICK, Paul; WEAKLAND, John; FISCH, Richard. *Cambio*. Editorial Herder, Barcelona, 1982.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS: ¿SON POSIBLES EN LA AMÉRICA LATINA DE LA MODERNIZACIÓN?



Rolando Pinto Contreras*

LA POLÍTICA PÚBLICA PARA LA EDA: SU CONTEXTO

1.- El problema para la Educación pública en América Latina es re-encontrarse con una identidad política. Es un lugar común escuchar, todavía, que ella debería adecuarse como función social a los cambios estructurales que se producen en los ámbitos económico, sociopolítico y científico-técnicos de la vida contemporánea. La situación pareciera ser tan compleja que se habla de una crisis estructural de la educación pública: ella se debate entre una propuesta valórica/cognitiva propia de una sociedad republicana de hace 100 años, y una supuesta globalidad económica y cultural en la que deben insertarse los procesos de modernización de los países de América Latina.

Desde el punto de su tradición, la educación pública latinoamericana continúa siendo legitimada por su esfuerzo de civilizar letradamente al ciudadano, apostando a la lealtad nacionalista y demócrata de su modalidad escolar de Educación Básica. Desde el punto de vista de su situación sistémica social, la acción ciudadana y el contenido político de la cultura democrática moderna, cambian en las sociedades nacionales y la Educación Pública pareciera no percibir este cambio.

Por otro lado, las tendencias modernizantes, en lo económico y en lo técnico productivo, reclaman de la educación una presencia formativa que contribuya a desarrollar nuevas capacidades, habilidades y especializaciones laborales que permitan mejorar la cantidad de las calidades de vida, que supone para todos una vida moderna.

Y es precisamente frente a este desafío de una educación de calidad con equidad para todos, en que la política pública para la educación se debate en contradicciones estructurales en América Latina.

Por una parte, la polarización de los beneficios culturales y científico-técnicos, corresponden a una polarización estructural de posesión económica de los recursos de todo tipo, que dan acceso a los códigos de la modernización. Es decir, en términos globales en América Latina, el que nace pobre en nuestros países desarrolla procesos cada vez más determinantes de empobrecimiento

* Profesor titular en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y profesor adjunto asociado en el Programa de Doctorado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

cultural y científico-técnico; por el contrario, el que nace rico sigue acumulando saberes relevantes para su incorporación cada vez más determinante en la conducción de la modernización.

Por otra parte, la existencia estructural de la inequidad de oportunidades, exige de los Estados y Gobiernos nacionales una clara intervención redistributiva del ingreso lo que de todas maneras significa privilegiar la política por sobre el determinismo puramente económico, como es la aspiración de los sectores pudientes y poderosos de América Latina.

En este contexto contradictorio: ¿cómo visualizar una Educación Pública que mejorando en calidad contribuya a re-distribuir con equidad los nuevos saberes y hacer que supone la modernización?

2.- La educación pública en el modelo económico neo-liberal pareciera ser un recurso corrector del mercado, sin alterar la estructura y el funcionamiento del sistema capitalista dominante. En este contexto real la educación sería una función que permite el acceso de los sectores laborales a los saberes relevantes de la cultura democrática y científico-técnicas modernizantes.

En América Latina este esfuerzo corrector significa para la Educación Pública cambiar cualitativamente de eje formativo y de estrategia de superación de la inequidad en la calidad formativa. Así parecieran entenderlo los actuales esfuerzos gubernamentales de la región.

De manera efectiva se introducen cambios institucionales que enfatizan temáticas transversales en la formación de los niños y los jóvenes populares, desarrollando percepciones de participación en ámbitos socio-políticos esenciales para una convivencia democrática auténtica. Entre otros cambios están:

a) Los relacionados con la organización del currículum en torno a la selección de contenidos y objetivos tales como:

- El respeto y resguardo de los derechos humanos;
- La concepción del desarrollo como un proceso sostenido de protección ecológica del ambiente;
- El reconocimiento a lo diverso, particularmente a la valoración de la heterogeneidad étnica y a la cultura de género;
- La lucha por la moralidad pública y contra toda manifestación de la corrupción social;
- Etc.

LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL MODELO ECONÓMICO NEO-LIBERAL PARECIERA SER UN RECURSO CORRECTOR DEL MERCADO, SIN ALTERAR LA ESTRUCTURA Y EL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA CAPITALISTA DOMINANTE

b) Los cambios en la gestión de los sistemas educativos, impulsando:

- Procesos de descentralización y desconcentración técnico-administrativos de las instituciones escolares, justificándolos por la necesidad de la participación y la autonomía de las instancias locales;
- Modificaciones de los procedimientos y normativas de los regímenes de nombramiento, ascenso y perfeccionamiento docente;
- Acciones de mejoramiento y ampliación de la infraestructura institucional;
- Implementación de laboratorios, talleres y/o salas de medios tecnológicos educativos;
- Democratización del financiamiento educativo;
- Etc.

c) Los cambios en las operaciones o dispositivos de la estructura pedagógica, entre otros aspectos:

- Introducción de medios computacionales con la intención de provo-

car una mayor autonomía en el aprendizaje;

- Diversificación del uso de medios educativos;
- Incorporación al proceso de evaluación de indicadores cualitativos;
- Aumento de la permanencia del estudiante en el ámbito escolar;
- Etc.

3.- En este escenario de cambios y de nuevas oportunidades educativas es que se requiere hablar de la Educación de Adultos y más particularmente de los Jóvenes y Adultos. La población de jóvenes adultos en América Latina está constituida mayoritariamente por sectores sociales que han desertado de los sistemas formales de escolaridad. Son sectores populares que demandan una educación funcional que los prepare como actores inmediatos de los procesos de modernización en marcha. Desde este punto de vista, su única posibilidad de aumentar sus conocimientos y competencias individuales y sociales que los integre a una vida moderna de mayor calidad es la educación pública para-sistema o programas de Educación para personas adultas.

Esta situación obliga a los gobiernos a fijar nuevas prioridades políticas para la EDA, revisando profundamente lo que se ha hecho y encontrando nuevas estrategias formativas que permitan a los jóvenes populares, enfrentar con eficiencia y eficacia los múltiples desafíos que significa vivir la modernidad, en países que continúen reproduciendo el modelo capitalista subdesarrollado y dependiente.

Se trata en particular, de recontextualizar el desarrollo de la Educación para personas adultas en torno al impacto que provocan en las poblaciones jóvenes populares «las nuevas condiciones económicas y socio-políticas de los países de la Región, en cuanto a exigencias de competencias y funciones sociales para los adultos» (UNESCO/UNICEF, 1994).

Estos impactos se refieren, particularmente a los nuevos perfiles formativos que deben tener los jóve-

nes y adultos que están insertos en los escenarios de la modernización. En consonancia, la política para la EDA debería plantearse como cambios en las concepciones educativas y en las estrategias metodológicas que se destinan a la formación/perfeccionamiento de estos sectores poblacionales.

La formación vinculada al mejoramiento de las oportunidades para una vida de mayor calidad de las poblaciones jóvenes y de adultos, actores directos de los procesos de modernización, requiere de un cambio situacional, institucional y psicosociopedagógico de los actuales programas de EDA.

Lo contradictorio es que este cambio debe hacerse desde un sistema educativo nacional que no prioriza a la EDA en el contexto de las políticas públicas para la modernización de la Educación.

La necesidad de generar con el sistema educativo nacional, individuos competitivos, compatibles con una creciente mentalidad eficientista y progresista, pareciera no ser una posibilidad pensada para los sectores adultos y de jóvenes populares.

La nueva calidad formativa y, consecuentemente, el acceso al dominio del conocimiento científico-técnico y sociopolítico moderno, que habilita al ciudadano para participar del proceso de internacionalización del saber-hacer democrático y económico pareciera dejar al margen a millones de jóvenes adultos y de adultos populares, que han desertado de los sistemas formales regulares de educación, pero que son los actores directos, tal vez secundarios, de los diversos ámbitos productivos, sociales y políticos en que se realiza la modernización.

4.- Una reorientación fundamental de la política pública destinada a la Educación de Personas Adultas, requiere centrar la atención en este cambio sustantivo que se da en la población adulta que accede a los sistemas formales y no-formales de educación. Se trata mayoritariamente de jóvenes adultos que tienen otras

necesidades de aprendizaje y otras situaciones de vida que ya los determinó como padres de familia, agentes comunitarios, trabajadores con poca calificación, artesanos o aprendices de artesanos, en fin, poblaciones incrédulas de los posibles beneficios de la modernidad económica y sociopolítica que recubren el hacer de nuestros países.

La política pública destinada a la

**SE TRATA EN PARTICULAR,
DE RECONTEXTUALIZAR EL
DESARROLLO DE LA
EDUCACIÓN PARA PERSONAS
ADULTAS EN TORNO AL
IMPACTO QUE PROVOCAN
EN LAS POBLACIONES
JÓVENES POPULARES «LAS
NUEVAS CONDICIONES
ECONÓMICAS Y SOCIO-
POLÍTICAS DE LOS PAÍSES DE
LA REGIÓN, EN CUANTO A
EXIGENCIAS DE
COMPETENCIAS Y
FUNCIONES SOCIALES PARA
LOS ADULTOS» (UNESCO/
UNICEF, 1994)**

Educación de estos jóvenes no puede continuar señalándose objetivos propios ligados sólo a la recuperación de una escolaridad compensatoria. La confluencia de la satisfacción de las necesidades formativas de los jóvenes adultos y de los niños, exige reorientar la educación destinada a los adultos, de manera que se considere al joven en su multiplicidad de funciones protagónicas que le correspondería desempeñar, tanto en su condición como agente productor de bienes (materiales y culturales) como en su situación de reproductor social del bienestar cultural, material y psicobiológico de los demás miembros de su familia con la que convive. En esta calidad de productor, la mo-

dernización educativa que se implementa en los sistemas formales de educación escolarizada, de la cual resultan tocados los miembros más jóvenes de su familia, también lo involucra.

5.- El adulto y el joven adulto deben ser formados para cumplir ese protagonismo social en el proceso de modernización económica y sociopolítica que se realiza en los países de América Latina. Para esto, se requiere mirar también, el contexto situacional de la propia experiencia formativa de la persona adulta, en su condición popular. Existe en la realidad de la educación de adultos de América Latina el aporte formativo-social que proviene de las experiencias de educación popular.

En términos generales, todas estas experiencias, particularmente cuando han sido sistematizadas teórica y metodológicamente, se convierten en una fuente inspiradora de la innovación formativa para la Educación de Adultos. El sólo reconocimiento proveniente de estas sistematizaciones que el adulto aprende más y mejor cuando su formación se vincula a la satisfacción de sus necesidades básicas concretas, ya es una re-inspiración para elaborar nuevos enfoques conceptuales para la Educación de Adultos. En este sentido, la discusión sobre la política, la concepción y las estrategias que prioritariamente debe desarrollar la educación de la persona adulta, se debe plantear en una perspectiva de ir más allá que las propuestas de re-escolarización regular y/o de capacitación en servicio de tipo funcional, que elaboran habitualmente los órganos oficiales que se ocupan de esta modalidad educativa.

Esta consideración plantea la interacción entre la posibilidad de innovar la educación del adulto y las experiencias de educación popular que ponen el acento en la formación de la persona situada, es decir, educar para que ésta se desarrolle personal, familiar, laboral y ciudadanamente.

El funcionamiento de diversas instituciones de origen o de participación popular y la existencia de organizaciones no-gubernamentales que han experimentado estrategias operativas de formar la persona adulta, buscando una respuesta a sus necesidades específicas, genera un espacio innovador para la elaboración de nuevas concepciones y enfoques para este tipo de educación.

LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS: UN NUEVO PROTAGONISMO POLÍTICO-EDUCATIVO INSTITUCIONAL

6.- Las dificultades que enfrenta la Educación de Adultos para participar del cambio modernizante son de diversa naturaleza. Entre otras, encontramos la vigencia y continuidad de una visión escolarizante de la persona adulta.

Esta situación tiende a reforzarse por la posición pragmática instrumental con que los gobiernos de turno procuran concebir y orientar el papel social y la función política y productiva del adulto: se le ve como un obstaculizador del cambio modernizante y, por tanto, como un sujeto en el cual no es posible invertir. En términos generales en América Latina, llegar a los 42 años de edad es prácticamente aceptar una situación límite de desarrollo personal, familiar, laboral y ciudadana.

Por otro lado, también se vive una situación de debilitamiento de la capacidad organizacional de la persona adulta. Hoy día, particularmente después del flujo represivo hacia la organización popular, sostenidamente instaurado por los regímenes autoritarios, la capacidad de presión social y de crítica política de los sectores populares, ha disminuido considerablemente.

No obstante, las más recientes propuestas de modernización económica y sociopolítica, entre otras la de CEPAL/UNESCO «Educación y conocimiento: ejes de la transformación

productiva con equidad», revalorizan el papel de la Educación de Adultos en el desarrollo actual de América Latina y la integra en el esfuerzo de aumentar en nuestras sociedades, simultáneamente, la competitividad productiva, la equidad y la ciudadanía. Esto significa reubicar a la

persona adulta, particularmente al joven adulto, en un protagonismo ciudadano en que sean capaces de tomar parte de las decisiones democráticas en una sociedad crecientemente compleja. «Un sistema económico competitivo internacionalmente, compatible con una creciente equidad y con el cuidado del medio ambiente, no puede sino estar compuesto por una población que ha tenido algún acceso al conocimiento y a la tecnología» (UNESCO/UNICEF, 1994).

Y esta población, que accede al conocimiento y a la tecnología vía experiencia laboral y capacitación en servicio, no es otra que la constituida por los jóvenes adultos y el adulto maduro.

«Cada persona -niño, joven o adulto- debería poder contar con posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos mismos de aprendizaje básico (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud

de las necesidades de aprendizaje básico y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cultura y cambian inevitablemente en el transcurso del tiempo». (Artículo I, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, 1990).

La perspectiva que enfatiza la Conferencia Mundial de Educación para Todos es concebir

la Educación Básica como la acción formativa que responde a las necesidades básicas de aprendizaje, las que se vinculan con la vida y con la calidad de ella, de los sujetos en proceso de formación. Aceptando como general esta perspectiva, en relación al joven adulto y al adulto maduro, estas necesidades básicas de aprendizaje se centran en situaciones de vida más estructurales que instrumentales. La pregunta, entonces, es saber situacionalmente ¿cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje del joven adulto y del adulto en América Latina?

7.- Naturalmente hay una situación condicionante que caracteriza estructural y globalmente a estas poblaciones que acceden a los programas formativos escolarizados o no de educación de adultos. Son poblaciones que viven, en general, en situación de sobrevivencia. Esto determina que las necesidades básicas de aprendizaje tienden a vincularse al carácter emergente que tiene la pobreza y la marginalidad, agudizadas por el modelo económico de libre mercado que se impone en toda América Latina.

Por otro lado, la propia realidad de la modernización económica y sociopolítica genera claramente condiciones de vida que determinan necesidades prioritarias para continuar sobreviviendo y superando la calidad de la sobrevivencia.

LO CONTRADICTORIO ES QUE ESTE CAMBIO DEBE HACERSE DESDE UN SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL QUE NO PRIORIZA A LA EDA EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Ambas situaciones condicionantes determinan que las necesidades básicas de aprendizaje adquieren diversas fisionomías de acuerdo a las condiciones específicas y a la utilización espacial de quienes significan las condicionantes situacionales.

Las necesidades básicas de aprendizaje de la persona adulta en general, y la satisfacción de ellas mediante la educación, no es un tema vacío de concepciones de enfoques teóricos ni de experiencias realizadas. Desde las prácticas sistematizadas de la Educación Popular en América Latina emerge con fuerza la visión de que las necesidades fundamentales del adulto situado son un todo interrelacionado. La respuesta formativa que satisface una necesidad de aprendizaje específico, genera un ciclo de reacciones que van permitiendo la manifestación de nuevas necesidades que requieren ser satisfechas. Este proceso estructural e interdependiente del proceso formativo con adultos, permite visualizar la acción educativa como un proceso continuo de trascender las necesidades básicas de aprendizaje.

Esta visión trascendente de la acción educativa con personas adultas, operacionalizada en una realidad económica y socio-política de una América Latina que enfrenta contradictoriamente la modernización, obliga a plantearse el trabajo formativo en un doble plano, a veces, y ello según la realidad institucional de la Educación de Adultos en cada país, estos planos pueden ser secuenciales, en otras pueden ser programas que se desarrollan de manera paralela. Por un lado, en lo inmediato y como una forma de iniciar la educación de la persona adulta vinculada a sus necesidades básicas situacionales, habría que formarla como un actor con valores, actitudes, conocimientos e instrumentos que le permita superar su marginalidad y pobreza económica, sociopolítica y científico-técnica. Se trata de una educación emergente que responde a las necesidades de sobrevivencia material, social y cultural. Es decir, una educación centrada

**LAS DIFICULTADES QUE
ENFRENTA LA EDUCACIÓN
DE ADULTOS PARA
PARTICIPAR DEL CAMBIO
MODERNIZANTE SON DE
DIVERSA NATURALEZA.
ENTRE OTRAS,
ENCONTRAMOS LA
VIGENCIA Y CONTINUIDAD
DE UNA VISIÓN
ESCOLARIZANTE DE LA
PERSONA ADULTA**

en las necesidades de mejoramiento productivo-laboral, de mayor participación ciudadana y de intercambio cultural y científico-técnico para y con el proceso de modernización nacional.

Por otro lado, habría que definir dispositivos de la formación que al mismo tiempo que satisfagan las necesidades del aprendizaje situacional de la persona adulta, procure relevar las potencialidades, capacidades e intereses personales y sociales de los adultos como agentes transformadores, de la realidad que los oprime. En este plano, «habría bases para concebir la educación de la persona adulta como una función de transformación personal y social» (Schmelkes, 1990).

8.-En esta perspectiva transformativa de la EDA, la práctica formativa de la educación popular realizada preferentemente en el espacio micro-social, constituye un antecedente interesante aunque insuficiente. En la Educación Popular el contenido de lo cotidiano concreto es lo único que

**¿CÓMO SUPERAR ESE
PRESENTE SITUACIONAL DE
LA EDUCACIÓN POPULAR Y
AVANZAR HACIA UNA
EDUCACIÓN
TRANSFORMATIVA CON
CONTENIDO PROYECTIVO?**

percibe el sujeto en formación como lo posible de transformar. Este dispositivo formativo tiende a favorecer una actitud «presentista» del sujeto popular: «el presente es el tiempo predominante en el que se deben realizar las promesas de futuros mejores» (D. García, 1995).

Este sentido de «presente concreto» de la transformación personal y social, dificulta la perspectiva del cambio macro-social. Este se visualiza como un desafío utópico que sólo es prescrito como un plan político ajeno al grupo popular, por los educadores transformadores. Así el cambio estructural de la situación social de opresión aparece como una incertidumbre para la esfera local, lo que no permite al sujeto popular proyectar su futuro sino que el ámbito situacional.

Ahora ¿cómo superar ese presente situacional de la educación popular y avanzar hacia una educación transformativa con contenido proyectivo?

Tal vez lo primero sería entender que la persona adulta no es sólo situación, sino que también es historia y es proyecto. En este sentido, es un actor social que posee conocimientos, informaciones, habilidades, valores y actitudes que son productos de su experiencia vital y construcciones significantes de su historia personal y colectiva. Estos elementos deben ser la base a partir de la cual se construye cualquier competencia para satisfacer necesidades de sobrevivencia y para trascender personal y socialmente.

En segundo lugar, congruente con la intencionalidad transformadora que debería adoptar la educación de la persona adulta, habría que admitir que todos los elementos que ésta posee son perfectibles, cambiables, fortalecidos y resignificados en una perspectiva de educación entre adultos.

Esto es, cada sujeto participante en la formación:

a) Pone como contenido de la acción educativa sus conocimientos, habilidades, valores, actitudes y relacio-

**HABRÍA QUE
DEFINIR
DISPOSITIVOS DE LA
FORMACIÓN QUE AL
MISMO TIEMPO QUE
SATISFAGAN LAS
NECESIDADES DEL
APRENDIZAJE
SITUACIONAL DE LA
PERSONA ADULTA
PROCURE RELEVAR
LAS
POTENCIALIDADES,
CAPACIDADES E
INTERESES
PERSONALES Y
SOCIALES DE LOS
ADULTOS COMO
AGENTES
TRANSFORMADORES,
DE LA REALIDAD
QUE LOS OPRIME**

nes. Todos elementos que constituyen la experiencia informativa de cada participante.

b) Crítica y autocrítica los elementos de su construcción experiencial. Esto es problematizar su experiencia.

c) Busca las nuevas informaciones y conocimientos que les permita colectivamente iluminar los elementos experienciales, adoptándolos de manera resignificante.

d) En esta resignificación, crítica colectiva e individualmente esas nuevas informaciones y conocimientos, y los confronta con su experiencia vital.

e) Reconstituye sus competencias, capacidades e intereses personales y colectivos, proyectándolos en una

síntesis teórica y práctica que lo habilita como sujeto transformador de su práctica, que es individual y social a la vez.

9.- El conjunto de las opciones teóricas señaladas en los apartados anteriores, que muestran la complejidad de las políticas y de las acciones operativas que implican la EDA en sociedades en procesos de modernización, apuntan a la necesidad de abrir el debate sobre el papel que deben jugar los gobiernos actuales de América Latina, en relación al cambio de la EDA.

El desarrollo de este cambio compete, sin duda, a muchas más instancias que las gubernamentales, pero, particularmente los gestores de este proceso debieran ser las agencias o instancias gubernamentales públicas, que deben llamar a la colaboración de las universidades, de los organismos no-gubernamentales, de las organizaciones sociales y populares.

La coordinación de esta colaboración debiera tener como propósitos institucionales:

a) Aprovechamiento eficiente de los recursos humanos y materiales que existen en los respectivos países y que se destinan a la EDA;

b) Articular la formación impartida en la Escuela con las diversas experiencias de aprendizaje popular;

c) Seleccionar y organizar las propuestas curriculares como una cultura formativa de Educación entre adultos;

d) Perfeccionar a los docentes en una mirada crítica e innovadora de sus prácticas formativas;

e) Introducir modalidades de evaluación cualitativa de los programas y acciones de formación de las personas adultas;

f) En fin, privilegiar estrategias y modalidades formativas semi-presenciales que permitan facilitar la relación teoría-práctica de la Educación.

INTER/MULTICULTURALIDAD EN UNA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS



Jorge Jeria*

El tema de la inter/multiculturalidad junto a la globalización económica es hoy en día considerado uno de los temas más importantes de nuestra sociedad. Así como la globalización ha sido uno de los efectos del desarrollo del neo-capitalismo así también la inter/multiculturalidad ha sido un resultado no del todo previsto de esta globalización económica que ha puesto en primer plano una serie de contradicciones a las cuales anteriormente no se les asignaba gran importancia. Por otra parte, la descentralización educacional generada por la modernización del Estado y la importancia adquirida por el nivel local ha permitido entre otras cosas reconocer las diferencias existentes en lo que se enseñaba y discutía como un principio universal de la educación esto es la percepción de homogeneidad cultural y social. Como un ejemplo de esto, un estudio efectuado en Portugal indica que, profesores en el sistema educacional «rechazan la idea de reconocer diferencias en la sala de clases debido a que interfiere con lo que se considera un proceso universal de enseñanza aprendizaje» (Stoer y Cortezao, 1995) Por otra parte el discurso economicista proveniente de algunos sectores del Estado plantea, que para modernizarse es necesario transformar la estructura productiva con una creciente equidad para así poder incorporarse al cambio tecnológico mundial lo cual será dado por una mayor oportunidad y modernización educacional. Esto sin duda, como un resultado de la inherente globalización experimentada por la economía. Esto plantea entonces que vivimos una crisis de la educación que es incapaz en estos momentos de resolver una situación de desigualdad cultural y social en la cual si tomamos el ejemplo de los maestros en Portugal, la educación promueve la desigualdad a partir de la sala de clases, al ver a los participantes de la tarea educativa como un todo homogéneo. Los cambios en la perspectiva educacional por lo tanto facilitarían la integración e inserción global lo cual resultaría en una creciente modernización o en otras palabras establecería «un nuevo tipo de relación entre la educación y la producción» (CEPAL, 1992).

Por otra parte es importante indicar que las crisis de las ideologías, y las nuevas concepciones del Estado durante este mismo período han dado paso

* Profesor Asociado de Educación de Adultos,
Northern Illinois University, De Kalb, IL, U.S.A.

a un renacer de las diversas formas culturales, grupos étnicos, idiomas, que en muchos casos subyacían en la sociedad como parte de un todo homogéneo del llamado estado-nación. Esta noción de la homogeneidad y la supuesta cohesión de los estados-naciones es planteada por algunos autores como una construcción imaginaria, y falsa de lo que constituye la identidad nacional. (Gundara, J. 1992). Esto porque, al momento de la construcción de una nación las diferencias lingüísticas, de clase, o afiliaciones religiosas que eran periféricas al poder central pueden haber sido suprimidas o encubiertas en favor de una unidad.

Por otra parte las condiciones de la globalización y de la vida económica, y en forma más particular el desarrollo de las comunicaciones, la información y la tecnología, así como los cambios de la economía en relación al Estado, todos ellos presentan una enorme desafío a los mecanismos de control que ejerce el estado-nación para mantener control sobre la identidad nacional. De esto nos hablan los casos de países como los Estados Unidos en el cual la batalla por un idioma único, el inglés, en contraposición al español, y al bilingüismo en general, sea considerado como una división política en la cual algunos plantean que «los Estados Unidos como nación ha sido y debe ser regida por instituciones, idioma y patrones culturales ingleses» (Hechinger, 1978). Intimamente asociado al idioma se encuentra la inmigración. Las nuevas políticas de inmigración, junto a los nuevos proyectos de leyes para detenerla, reflejan por parte del Estado una acción centrada en mantener los valores de lo que se considera «la identidad nacional». Lo es también el caso de Canadá, y de varios países Europeos que han respondido con un sinnúmero de leyes anti-inmigratorias para mantener un control sobre el flujo de personas que ingresan a estos países.

Finalmente el proceso de globalización conlleva en sí mismo un cam-

bio no sólo de los paradigmas establecidos por el estado-nación sino que junto a esto con la aplicación de las políticas neoliberales que lo secundan han producido una serie de nuevas situaciones existentes hoy día, tales como los movimientos constantes y masivos de población, los cuales se han venido desarrollando con más intensidad en los últimos 30 años. En el caso de América Latina y específicamente en el caso de las poblaciones indígenas de Mesoamérica «de aproximadamente 30 millones y más de 400 grupos etnolingüísticos, la migración campo-ciudad ha afectado gravemente su estabilidad social así como el deterioro de sus economías creando situaciones críticas de pérdida de identidad, desintegración grupal, deterioro cultural y lingüístico e históricamente su desaparición paulatina» (Schmelkes, S. 1991).

Es así que las políticas neo-culturales quizás tiendan a ser representadas de la misma manera que en la forma económica, esto es estableciendo, lo que algunos autores llaman países en el centro cultural debido a la influencia económica que ejercen en contraposición a aquéllos en la periferia cultural. El concepto centro, periferia (aunque no un concepto nuevo) se puede aplicar en el contexto de una nación, en la cual grupos culturales no representados en la sociedad, existen culturalmente marginalizados como parte del estado-nación.

En este artículo quisiera indicar algunas de las principales características, con respecto al concepto de interculturalidad, y multiculturalidad, su relación con el estado-nación y su representación educacional. Al mismo tiempo plantear la discusión anterior con respecto al rol que lo anterior juega en la formación de personas adultas.

En general la mayoría de las sociedades cualquiera haya sido su orientación política, han sido incapaz de generar a través de políticas nacionales los medios necesarios para dilucidar creativamente este tema. Esto es el proveer una adecuada acomoda-

ción a lo que es la equidad y la diversidad cultural. En muchos casos esta incapacidad ha provocado una estagnación social, caos político, y en algunos casos guerras civiles, y genocidios.

Si tomamos en cuenta el argumento del estado nación, en el sentido de crear una unidad nacional basada en la homogeneización y la identidad nacional encontramos que el campo más importante donde se juega este argumento es en la escuela. En este sentido la escuela representa el traspaso de valores, identidad e ideas de lo que es el «sentido nacional». Un buen ejemplo de esto se nos indica en el caso de Chile en el cual... «durante el régimen militar se intensificó a contar de mediados de la década del sesenta las políticas asimilacionistas en la región aymara mediante el establecimiento de «escuelas fronterizas», entidades cuyo objetivo central era la chilenezación de la población aymara» (Alwyin J. 1994).

La educación por lo tanto juega un rol extremadamente importante en el contexto de la creación de identidades y su representación social. De ahí que quizás podamos preguntarnos que ¿acaso es posible que exista un proceso de dislocación de la identidad nacional a consecuencias de la globalización? o ¿es que el Estado a través de la escolarización es el último refugio y resistencia a los embates de la transnacionalización? Estas preguntas, aunque no necesariamente puedan tener respuesta en este trabajo, sirven por lo menos como una guía introductora a la proposición que se plantea.

INTECULTURALIDAD Y SU CONCEPTUALIZACIÓN

La definición del concepto de interculturalidad conlleva necesariamente la clarificación del concepto de cultura. El concepto de cultura tradicionalmente definido tiende a representar un tipo de conocimiento cartesiano y de una racionalidad instrumental, y que, en efecto es opuesto a

la subjetividad que representa la cultura, es más, la representación conocida de lo que es «cultura» tiende a ser la de la cultura dominante. La cultura por lo general contiene manifestaciones de tipo económico, lingüístico, religioso y de otras formas de actuación social que en contacto con otras culturas tiende a afectar a una como a la otra. Este tipo de relaciones no son necesariamente iguales y por lo general muy desiguales. El intercambio de culturas por otra parte cambia las culturas participantes en este intercambio, así, cuando se habla de una cultura europea o latinoamericana no se indica necesariamente que se han producido intercambios y conflictos por lo cual esta aseveración de una cultura con «apellido» es empíricamente falsa.

El concepto de interculturalidad no es necesariamente un concepto nuevo. Si tomamos en cuenta el caso de los Estados Unidos durante los años 1940 hacia adelante encontraremos que el concepto adquirió bastante importancia durante esos años. Sus temas principales eran que las personas en general no deberían sentir vergüenza de su tradición cultural y propiciaba la tolerancia racial, religiosa y cultural. (La Belle and Ward 1994). Una de las ideas principales del concepto de interculturalidad se basaba en la idealización de una coexistencia armoniosa entre diferentes grupos, a la que se le agregaba un denominador moral que era la religión y la libertad de su práctica, lo cual daría como resultado la construcción de una nación mucho más fuerte (La Belle y Ward, 1994). En este sentido el concepto no ponía énfasis en la diversidad de los conocimientos, que eran propios de los diferentes grupos, o aquel conocimiento que podía ser generado por aquellos grupos subordinados por el sistema, sino que el conocimiento podía ser explicado por las ciencias sociales tradicionales, desprendiéndose de esto que por ejemplo, la psicología podría dar una explicación de porqué existía discriminación e intolerancia, mien-

tras que la antropología podría describir la naturaleza de las culturas, a su vez la sociología podría describir y estudiar los problemas urbanos y las relaciones raciales. De aquí entonces que surge un sinnúmero de estudios que buscaban establecer y proveer una información formal y racional acerca de actitudes intolerantes o anti-raciales. De esta concepción surge a su vez una forma de tratamiento de salud mental que ve en esta forma de actuar del individuo una desviación

**EL MOVIMIENTO
INTERCULTURAL VISTO DE
ESTA PERSPECTIVA TIENDE
A SER UN MOVIMIENTO DE
ASIMILACIÓN MÁS QUE DE
CAMBIOS ESTRUCTURALES,
Y EXPLICADO EN
TÉRMINOS PSICOLÓGICOS Y
DE RACIONALIDAD
CIENTÍFICA EL CUAL
PERMITE REPRODUCIR LAS
RELACIONES SIN AFECTAR
EL COMPONENTE ESENCIAL
DEL ESTADO-NACIÓN QUE
ES EL CONCEPTO DE LA
IDENTIDAD NACIONAL**

psicológica y social como producto de emociones y fobias propagadas por demagogos. A pesar de que el movimiento intercultural en los Estados Unidos fue un movimiento basado netamente en la comunidad, su atención no se centró en términos de lo que conocemos hoy, en aspectos tales como; marginalización del conocimiento o de como el conocimiento podría ser alterado por diversos grupos, o como se determina el conocimiento, o como se define lo que es el conocimiento y como se controla el acceso a la institución educacional, tampoco indica la posibilidad de cambios estructurales y la posibilidad de participación social en términos iguales. Es por esta razón que el

movimiento intercultural visto de esta perspectiva tiende a ser un movimiento de asimilación más que de cambios estructurales, y explicado en términos psicológicos y de racionalidad científica el cual permite reproducir las relaciones sin afectar el componente esencial del estado-nación que es el concepto de la identidad nacional.

En el caso de Europa el uso de la palabra interculturalidad ha ido cambiando de contexto a medida que se ha ampliado la discusión con respecto a inmigrantes y su integración a los diferentes estados de la Unión Europea. En este sentido ha sido vista como parte del culturalismo en algunos sectores y del multiculturalismo en otros.

MULTICULTURALISMO

El concepto de multiculturalismo (usado más comúnmente por los anglosajones) planteo en sus diversas formas aspectos más salientes con respecto a las relaciones existentes dentro del estado-nación por los diversos grupos que la componen. Algunos autores indican que en el caso de los Estados Unidos cuatro factores incidieron en el desarrollo del concepto de multiculturalidad. Estos son: la lucha por los derechos civiles especialmente durante los años 60 por la población negra de los Estados Unidos, el cual produjo a su vez un desarrollo de la conciencia étnica por los diversos grupos habitantes del país junto al pluralismo cultural como una reacción a la asimilación, (el desarrollo de una conciencia crítica postulada en parte por los trabajos de P. Freire) un tercer aspecto fue la crítica a las relaciones de poder y como éstas se representaban en términos curriculares, finalmente, las diversas teorías de conflicto especialmente entre lo que se enseñaba en la escuela visto como parte de la hegemonía ejercida por el poder existente en contraposición a los valores, idioma, género y aspectos cognocitivos expresados por los estudiantes. (La Belle, y Ward, 1994) Bajo esta perspecti-

va una serie de legislaciones fueron instituidas con el fin de proveer y garantizar un mínimo de espacio a los diferentes grupos étnicos y que es más conocido en el lenguaje vernacular como la «igualdad de oportunidades» (equal opportunity). El concepto mismo va más allá de la diversidad étnica sino que también representa la diversidad de género.

El multiculturalismo presenta una serie de definiciones las cuales van desde la interpretación legal de ciertas normas hasta las definiciones basadas en la teoría crítica y de representación de diversos grupos en la sociedad. Quizás uno de los aspectos más interesante dentro de este esquema corresponde al concepto de minorías étnicas.

LAS MINORÍAS

Las minorías se refieren a los grupos no representados en la sociedad debido a las distorsiones histórico-económicas, del capitalismo como la esclavitud, sistema de castas y formas legales promulgadas para dejar fuera de la participación social grupos étnicos. En este sentido el concepto de minoría ha sido interpretado, en algunos casos, no como un grupo pequeño en relación a otro mayor, sino en base a las relaciones asimétricas que existen en la sociedad entre los que ejercen la dominación social y económica sobre aquél grupo que no tiene representación. En Europa por otra parte el concepto tiende a representar principalmente grupos lingüísticos históricos que son parte de la misma comunidad nacional (M.C. Ray von Allen, 1992).

MIGRACIONES

Las migraciones han sido uno de los elementos más importantes en el desarrollo de los cambios culturales. Si por ejemplo, tomamos en cuenta en Europa los movimientos de población como consecuencia de la nueva demarcación de los estados después de la guerra, la división de Europa entre

Este y Oeste, las migraciones económicas del sur de Europa al norte de la misma y la de sus ex-colonias hacia el continente nos muestran cambios drásticos en términos de elementos culturales. Posteriormente el desarrollo económico experimentado por algunos países llevó al reclutamiento organizado de mano de obra barata, como fue el caso de Inglaterra con sus colonias en el Caribe, Francia, en el Norte de África, Alemania en Turquía, los Estados Unidos con el programa de «braceros» en México. Estas últimas migraciones a diferencia de otras, producto de crisis religiosas o guerras tienden a ser organizadas y como resultado de la expansión económica lo que da lugar a la incipiente internacionalización de la mano de obra durante este período. Existe en este caso bastante documentación de los aspectos culturales que estos movimientos migratorios conllevan, como ha sido el caso de Mexicanos y otros grupos en los Estados Unidos. (Padilla, 1985). En el caso de América Latina en forma más reciente es importante observar los desplazamientos de población con motivo de la imposición de las economías neoliberales, las guerras de Centroamérica y la asunción al poder de gobiernos dictatoriales, siendo uno de los grupos más afectados la población indígena. Es en este sentido que se plantea el sentido periférico de la cultura aludido anteriormente, o también llamado de un colonialismo interno, en el cual el mantenimiento de las estructuras de dominación permite negar no sólo la cultura como tal sino derechos básicos, sociales, lingüísticos, religiosos o legales. A pesar de existir estructuras consideradas democráticas del estado-nación, la re-asignación del poder político y económico en favor de grupos considerados minoritarios es ínfima, lo que mantiene su escasa participación en la política económica del país. De lo anterior se podría desprender que los indicadores de pobreza, quizás no representa pobreza, no sólo en el sentido económico, sino como un resultado de la pérdida

de derechos sociales y culturales exacerbados por las políticas económicas y la migración campo-ciudad o entre países. El cuadro siguiente nos da una idea de la pobreza en la población indígena en América Latina.

	Pob. Indígena	Pob. no indígena
Bolivia	64.3	48.1
Guatemala	86.3	53.9
México	80.6	17.9
Perú	79.0	49.7

UNICEF, 1996.

Las migraciones son quizás uno de los aspectos más importantes que implican una diferenciación en términos de cambios globales. Es más, los inmigrantes tienden a ser jóvenes adultos, en busca de ocupación. En este sentido la institución educacional no ha necesariamente percibido las consecuencias de los movimientos migratorios, los cambios y diversificación de la población. Uno de los grandes problemas con las migraciones es el uso de las terminologías para definir los movimientos de los grupos humanos. Esto necesariamente trae consigo la diferenciación, la categorización, la jerarquización y selección, que luego es traducida en el proceso educacional como parte de la integración.

EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS FRENTE A LA PLURALIDAD CULTURAL

Lo anterior permite formar una idea de la complejidad no sólo en términos del lenguaje que se utiliza para definir las diferentes variaciones de la cultura y su representación educacional en términos del estado-nación.

En el caso de la educación de personas adultas con respecto a un contexto pluricultural, el balance tiende a ser muy desfavorable. La educación popular es probablemente la única que ha podido entregar una

respuesta parcial a muchas de estas interrogantes. En el caso de América Latina se nos plantea, que la educación de personas adultas está referida especialmente en el caso de los sectores más pobres a la alfabetización, frente a los requerimientos de la sociedad o de los procesos económicos. (Rivero, J. 1993). Alfabetización bilingüe es todavía un proceso experimental en muchos países aunque pareciera haber alcanzado un cierto nivel de madurez en algunos (países) de la región (UNICEF, 1996). Se le considera también como una alternativa en la escolarización de la educación básica para evitar la repetición y deserción escolar como el caso de estudio en Guatemala (Patrinos y Psacharopoulos, 1996).

El idioma representa por parte del estado-nación -una forma de unidad- y la adquisición de destrezas lingüísticas a través de la lecto-escritura utilizando el idioma dominante permite, en muchos casos, adiestrar y capacitar a las personas adultas para el trabajo. En este sentido programas bilingües para personas adultas tienden a ser unidimensionales, esto que su dimensión principal es preparar a la persona adulta para el trabajo sin considerar otros factores esenciales en los contenidos, tales como lengua materna, dialectos y que responden mayormente a grupos mayoritarios en desmedro de los grupos minoritarios. etc. Más aún si tomamos en cuenta el carácter nacionalista de la educación, el proveer una educación bilingüe dentro de los parámetros definidos por una política nacional, altera la identidad cultural de los participantes, siendo de esta forma más «destruccionista que constructiva» (Friedman, B., 1990).

Otro factor importante en este sentido es la formación de aquellos que enseñan y planifican programas de personas adultas. El tener una visión que va más allá de la homogeneización pedagógica y hacia una perspectiva multidimensional implica antes que nada que «antes de ayudar

a los otros, la persona debe explorar sus propios valores, y actitudes hacia la diversidad étnica, y así poder entender hasta que punto la cultura ha jugado un rol en nuestra propia formación» (Friedman, B., 1990).

Si tomamos por otra parte, en cuenta que a nivel local existe una transformación como parte de la globalización, esto podría significar que lo local no puede ser visto como «tradicional», y lo que es tradicional no verlo como una cultura resistente al cambio. Es en este sentido que la planificación y desarrollo de la educación de personas adultas, vista

EN EL CASO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS CON RESPECTO A UN CONTEXTO PLURICULTURAL, EL BALANCE TIENDE A SER MUY DESFAVORABLE. LA EDUCACIÓN POPULAR ES PROBABLEMENTE LA ÚNICA QUE HA PODIDO ENTREGAR UNA RESPUESTA PARCIAL A MUCHAS DE ESTAS INTERROGANTES

desde una perspectiva de cambio, debe ir más allá de construir una tipología nacional sino múltiples interconexiones de la identidad en un proceso de «critical inter-multiculturalidad» debido a que se trata de construir una identidad política con una identidad cultural.

Al concluir se podría mencionar que, como lo expresado más arriba, es necesario establecer una mayor claridad en términos del uso de conceptos y referentes culturales, y entregar una contribución importante en este sentido de consolidar los derechos básicos y humanos a través de la construcción de la Nación. El desafío se encuentra -más que nada- en articular la integración de las subjetividades en la construcción de las nuevas iden-

tidades, con la promesa de garantizar una ciudadanía que represente postulados de derechos humanos y culturales bajo la modernización.

Bibliografía

AYLWIN, J. *Pueblos indígenas de Chile: antecedentes históricos y situación actual*. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Temuco, (1994).

———. *Educación y Conocimiento*. CEPAL, Santiago, (1992).

FRIEDMAN, B. «Literacy and cultural identity». *Harvard Educational Review*, vol.60, n.2 pp 181-205, (1990).

GUNDARA, J. «The dominant nation: subordinated nations and racial inequalities.» En: Lynch, J. Modgil, C and Modgil S. Eds. *Equity or Excellence? Education and Cultural Reproduction. Cultural Diversity and the Schools*, The Falmer Press Vol. 3, London, (1992).

HECHINGER, F.M. «Political issues in education. Reflections and directions». En: W.I. Israel.(Ed). *Political issues in education*, Washington D.C., (1978).

LA BELLE, T. and Ward, C. R. *Multiculturalism and Education*. Albany: State University of New York Press, (1994).

VON ALLMEN, M.C. R. «Immigration, Marginalization and Educational Opportunity». En: En Lynch, J. Modgil, C and Modgil S. Eds. *Equity or Excellence? Education and Cultural Reproduction. Cultural Diversity and the Schools*, The Falmer Press Vol. 3, London, (1992).

PADILLA, F. *Latino ethnic consciousness*. University of Notre Dame Press, Notre Dame (1985).

PATRINOS, H. y PSACHAROPOULOS, G. «Socioeconomic and

ethnic determinants of age-grade distortion in Bolivia and Guatemala primary school». *International Journal of Educational Development*. Vol. 16, 1, (1996).

RIVERO, J. *Educación de adultos en América Latina*. Tarea, Lima, (1993).

STOER, R. S. y CORTESIO. «Inter/multicultural education and the process of transnationalization: a view from the semiperiphery». *Journal of Education Policy*. Vol. 10, 4, pp. 373-384, (1995).

SCHMELKES, S. (1991). «Necesidades básicas del aprendizaje de los adultos en América Latina». UNICEF (1996), *Education News*, 15, Vol. 6, 1, México, D.F.(1996).

DISTINTAS FORMAS DE PRODUCIR CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN POPULAR



Carlos Eduardo Vasco*

Quiero pensar con Uds. sobre la pregunta: ¿Hay producción de conocimientos en la educación popular?, con Uds. me puedo dar el lujo de no detenerme en conceptualizar o refinar el concepto de educación popular. Suponemos que ya tenemos algo en común, y es que llevamos unos buenos años de pensar, ensayar y golpearlos, a veces unos a otros y a veces contra las paredes, para llegar a unos ciertos acuerdos sobre lo que llamamos «educación popular» y los criterios que ella exige. Demos por sentado que todos tenemos una comunidad de significación sobre el concepto actual de educación popular. Pero cuando me preguntan si en esa educación popular hay producción de conocimientos, entonces sí tenemos que trabajar un poco más sobre las concepciones del conocimiento. Por eso propongo en primer lugar algunas consideraciones sobre el conocimiento y el saber, y sobre las maneras de decantación o asentamiento de estos conocimientos y saberes.

SABERES Y CONOCIMIENTOS

Quisiera comenzar, no con una distinción, sino más bien con lo que podríamos llamar un espectro o un continuo, que empieza en algún momento en el que podemos decir que hay saberes, y en otro momento de ese continuo podemos decir que hay conocimientos.

Ustedes pueden jugar mentalmente con algunas combinaciones: ¿para Uds. todo conocimiento es saber? ¿no todos los saberes son verdaderos conocimientos? ¿cómo se usa el sustantivo «saberes» o el verbo «saber»? ¿el sustantivo «conocimiento» y el verbo, «conocer»? Porque sobre esto hay discusiones desde que hay escritos en el alfabeto griego y desde que hay polémicas sobre lo que es conocer y saber; por eso no vamos a poder resolver aquí el problema: no se trata de repasar ahora toda la historia de la epistemología desde Platón, vía Feyerabend, sino de tratar de pensar si hay o no hay un continuo entre saberes y conocimientos.

Como propuesta, podría decir que sí hay diferencias entre saberes y conocimientos, y que sí existe un continuo entre ellos; en un extremo de ese

* Ex-Coordinador de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, del gobierno de Colombia. Asesor del Centro de Investigación Popular CINEP.

continuo considero los saberes como más difusos e imprecisos que los conocimientos, a los que ubico en el otro extremo del mismo. Para mí, el saber es más difuso y no está tan claramente circunscrito como lo que doy a entender por conocimiento; más aún, no solamente digo que es difuso, sino que está más difuso, o sea que no está tan claramente ubicado y delimitado como creo que está el conocimiento, ya sea que esté ubicado en el cerebro de la persona, ya sea que lo esté en los libros y artículos científicos, sobre todo en aquéllos en donde hay información validada, contrastada y confiable.

Además de eso, yo diría en primer lugar que lo que me interesa más de este saber un poco más difuso es recordar que la raíz latina de «saber» es la misma que de «sabor», o sea que saberes y sabores están bastante relacionados en la mentalidad latina, cosa que no existe en la mentalidad anglosajona. No se puede dar esa distinción ni ese continuo o ese espectro entre los saberes y los conocimientos si se habla y se piensa en inglés, en donde sólo existe la palabra «knowledge» para ambos. Tampoco existe en ese idioma relación entre saberes y sabores. Notemos que, en este mismo sentido, usamos la palabra «insípido» para lo que no tiene sal, y en castellano erudito usamos también la palabra «insipiente» (¡con¡S!) para el que no sabe nada. Este verbo latino «sapere» nos hace ver que el saber tiene una característica no tan cerebral como el conocimiento.

En la sección de ciencia de un periódico reciente, leí que los fisiólogos han encontrado que, alrededor de los intestinos y de otras vísceras, hay todo un manto de tejido nervioso que funciona como parte inseparable del cerebro y la médula espinal. Eso me hizo pensar que en la Biblia, tanto en hebreo como en griego, cuando se habla de compasión y misericordia, no se habla con los equivalentes de esas palabras nuestras, sino que se mencionan las entrañas, las vísceras. Cuando Jesús de Nazareth se con-

mueve, dice algo así como: «siento en mis entrañas». Para los orientales, la compasión, la misericordia, el conocimiento y el amor son estados anímicos que no están tanto en el cerebro y en el corazón como lo están para nosotros, sino que están más bien en el estómago, en las vísceras. Por eso, aun ahora se habla de un amor «entrañable», de un sentimiento «visceral». Decimos que cuando uno va a hablar en público, siente como maripositas por dentro; algunas personas llegan a tener desarreglos intestinales con el temor de hablar en público o de hacer una presentación ante un auditorio numeroso. Hay toda una distribución visceral del sentimiento, del sentir, del saber y del conocer. (Pero no debemos olvidar que también en la Biblia «conocer» se usa para el conocimiento sexual del hombre y la mujer, del esposo y la esposa, que se conocen en el sentido más profundo del conocer).

En la medida en que nos movemos de un punto a otro del continuo entre saberes y conocimientos; podríamos decir que los conocimientos están más delimitados, más precisados, más concretos, menos difusos que los saberes; por ello un saber es más difícil de verbalizar que un conocimiento. Si Ud. va a un barrio y le dicen que una señora sabe de hierbas, puede que ella sepa los nombres de las hierbas, para qué dolencias sirven, y que sepa explicarle a Ud. cómo se hacen las infusiones; pero no puede decir mucho más, ni dar explicaciones o proponer teorías de por qué esas yerbas sirven para lo que ella sabe. Es que gran parte de este saber lo aprendió ella de forma tradicional, mirando actuar a la mamá, a la abuela, a la partera; es verdad que ellas le dijeron algunas cosas fragmentarias, pero todo lo demás lo tuvo que ir reconstruyendo ella misma en la medida que veía, cómo ocurrían las cosas, sin mucha ayuda verbal. Por eso podríamos decir que, en la medida en que se verbaliza el saber, sea en forma oral o escrita se vuelve conocimiento. (Utilizo la palabra

«verbalizar» para indicar tanto la forma oral como la escrita). En cuanto se puede hablar más precisamente acerca de él, y ante todo cuanto se empieza a escribir sobre él, nos vamos moviendo en este continuo hacia el extremo del conocimiento, mientras que el saber está en una zona de comprensión todavía no verbalizada.

Podemos comparar el saber con el iceberg, del cual una buena parte se puede ver sobre el agua, pero la mayoría está sumergido. Aquí diríamos también que los saberes están más inmersos en todo un caldo intuitivo de sentimientos, gestos e imágenes, y no son tan visibles en el mundo de lo verbal.

Otro rasgo que distingue los saberes de los conocimientos es el tipo de validación. Voy a hablar de conocimiento cuando está más validado que un saber, cuando ha sido más contrastado, más confirmado, o no se qué otro verbo usar que indique un avance en esta dirección, pero que no signifique necesariamente que ese conocimiento sea verdad.

El saber puede seguir siendo igual, así no esté contrastado, así no se haya encontrado una manera de saber si es o no es verdadero; por ejemplo, las personas que saben echar las cartas tienen un saber, y a ellas las consultan más que a los médicos, y por supuesto a los astrólogos mucho más que a los astrónomos. Sin embargo, a esas personas no les interesa validar muchas de esas cosas que saben; hay libros tradicionales, hay maneras de interpretar las cartas del Tarot y los signos del zodiaco, hay escuelas y secretos familiares que apoyan su saber. Más aún, la validación sistemática los tiene a ellos sin cuidado, en cuanto que Ud. les puede dar todos los casos negativos que quiera, y no por ello van a cuestionar su propio saber. Ud. le puede mostrar a una persona que es Tauro, pero no tiene tales características que ellos dicen que debe tener un Tauro, y eso parece que no afecta en nada a las personas que tiene ese saber sobre los horóscopos, porque en su propia

dinámica tienen un fuerte apoyo en la tradición, y no en la validación.

Se da además lo que llaman los expertos en metodología de la investigación «el sesgo hacia la verificación». Basta con que la hipótesis se verifique una vez, y eso le da más fuerza al saber que lo que le puedan quitar diez refutaciones, en cambio, en lo que se ha avanzado un poco en Occidente en lo que respecta al conocimiento, es en la convicción de que la refutación es más dura que la confirmación. Tan es así, que todos los físicos dicen que todas las masas caen a la misma velocidad en el vacío; pero si Ud. llegara a encontrar en una selva del Brasil un tipo de madera que, puesta en una columna al vacío, cae más lento o más rápido que otra pieza de otro material, con ello Ud. habría derribado toda la teoría newtoniana de la caída libre con una sola refutación. En cambio, el peso de la refutación es mucho más endeble cuando se enfrenta a los saberes, ante los cuales es más fuerte el peso de la verificación. Para un físico, el hecho de que se le confirme dos o tres veces una hipótesis, no es suficiente para que se atreva a decir que ella ya está comprobada científicamente; la sigue considerando como refutable, y la comunica para que otros la pongan a prueba. Por algo dicen jocosamente que la diferencia entre un ingeniero, un físico y un matemático se puede ver muy sencillamente con los números primos impares, como el 3, el 5, el 7, etc. Dicen los ingenieros que tienen un cierto saber matemático que los números primos son los mismos números impares, porque el 3 es primo, el 5 es primo, el 7 es primo, luego todos los impares son primos. Para el físico, eso es un poco sospechoso, y ensaya otros cuantos casos. Pero también concluye que todos los impares son primos, porque el 3 es primo, el 5 es primo, el 7 es primo, el 9 es primo, o si no, puede ser un error de observación; el 11 es primo y el 13 también, luego está comprobada la hipótesis. En cambio, para un matemático, aun-

que el 3 sea primo, el 5 también y el 7 también, el hecho de que el 9 no sea primo ya refuta irremediablemente esa hipótesis de que los impares son primos. Así parece que pasa con los saberes y el conocimiento: cuatro o cinco confirmaciones son suficientes para mantener un saber que se cuestiona, mientras que una sola refutación, un contraejemplo único, es suficiente para derribar el conocimiento que se creía más validado.

PODEMOS COMPARAR EL SABER CON EL ICEBERG, DEL CUAL UNA BUENA PARTE SE PUEDE VER SOBRE EL AGUA, PERO LA MAYORÍA ESTÁ SUMERGIDO. AQUÍ DIRÍAMOS TAMBIÉN QUE LOS SABERES ESTÁN MÁS INMERSOS EN TODO UN CALDO INTUITIVO DE SENTIMIENTOS, GESTOS E IMÁGENES, Y NO SON TAN VISIBLES EN EL MUNDO DE LO VERBAL

Cuando digo que, a diferencia de un saber, un conocimiento está más «validado» o «contrastado», no me refiero solamente al conocimiento científico; obviamente este tipo de conocimiento está validado en el nivel en el que es apropiado validar ese tipo de conocimiento. Uno de los ejemplos que a mí me gusta es el de dolor de muelas. Usted tiene dolor de muelas; va donde el odontólogo, y éste le toma una radiografía, le pasa el explorador y le dice que Ud. no tiene nada; Ud. se disgusta y le dice: «¡Cómo no voy a tener nada! Si me duele esta muela terriblemente!» Ese conocimiento que Ud. tiene de su dolor de muelas está validado a la manera en que se puede validar un dolor. Así nadie más que Ud. lo pueda sentir, y así todos los mecanismos más tecnológicos que puedan

usar los odontólogos no lo detecten, se diría que está validado como conocimiento. Sin embargo puede ser que una persona que sea dentista no graduado tenga un saber que puede ser hasta mucho más eficaz que el del odontólogo graduado en la universidad, pero que sólo ha tenido estudios de odontología occidental y tecnológica, y que si no tiene a su disposición una cantidad de aparatos, drogas y utensilios, no puede trabajar; en cambio, el dentista de pueblo tiene un cúmulo de saberes, entre los cuales sabe ciertos mecanismos, por ejemplo para disminuir el dolor, aunque no tenga xilocaína, que le permiten tratar casos difíciles con herramientas primitivas; cosa que un odontólogo graduado no se atrevería a hacer. Pero si el dentista no graduado demuestra sus saberes ante un juicio de expertos y escribe sobre ellos, a esos saberes que empiezan a delimitarse, a validarse, a verbalizarse, los llamaría yo conocimientos.

Hago énfasis en que no he dicho qué es saber ni qué es conocimiento. Basta con leer los diálogos de Platón para no atreverse a intentar resolver ese problema. Sólo digo que a los saberes que están más verbalizados, más delimitados, más validados, los llamaremos «conocimientos», por lo menos por esta tarde.

LA DECANTACIÓN DE LOS SABERES Y LOS CONOCIMIENTOS

Un segundo punto que quería que tratáramos es una reflexión que he venido haciendo últimamente, sobre la que no he visto nada escrito; pero estoy seguro de que algo debe existir en la literatura, porque lo que he reflexionado parece obvio una vez que uno lo dice. Comencemos con una confesión: yo pensaba que el conocimiento y los saberes estaban únicamente en el cerebro. Después empecé a reflexionar sobre aquello de saber y sentir con todo el cuerpo, con las vísceras o las entrañas, y eso me puso a pensar en dónde más se

podrían decantar los saberes y los conocimientos. En este momento los estoy considerando como no sustancializados únicamente en la forma como un computador tiene almacenada una información, así sea en el cerebro de cada uno, en un artículo o un libro; ahora estoy pensando que los saberes y los conocimientos están también materializados en forma de ciertas relaciones entre objetos, personas y grupos.

Volvamos al caso de los saberes sobre hierbas; hay libros de medicina herbolaria que Ud. puede comprar fácilmente; se los venden en la calle o puede comprarlos en la Clínica Corpas. Conozco tres volúmenes grandes y costosos del doctor Hernando García Barriga, que son importantísimos para toda la investigación sobre la herbología del país. Es claro que el saber y el conocimiento de las hierbas estarían también depositados ahí, pero podrían darse aunque no existieran los libros; en cambio, si se encontraran muchos libros antiguos sobre plantas medicinales con largas listas de nombres y de usos, pero la gente de hoy no supiera identificar cuáles son esas plantas, tampoco habría saber ni conocimiento sobre los poderes medicinales de ellas. Para poner un ejemplo un poco burdo, si a Ud. en uno de esos libros le hablan de un mortero y Ud. no sabe qué es un mortero, y más bien lo asocia con un artefacto para lanzarle obuses al enemigo, Ud. tampoco sabe interpretar lo que dice el libro. Pensemos en los morteros de moler las hojas, en los aparatos para hacer infusiones y destilaciones, en los distintos reactivos o químicos que se utilizan, en las distintas maneras de reconocer y tratar las plantas, etc. Hay una serie de elementos de ese saber sobre hierbas que están distribuidos en los libros, en los aparatos, en los químicos, en las plantas y en las personas. Hay toda una serie de relaciones entre grupos, personas y objetos materiales que mantienen los saberes y los conocimientos como distribuidos de alguna manera también por fuera de los cere-

bros de las personas.

Pensemos donde se decantan, dónde se asientan, dónde se plasman estos saberes y conocimientos. Ya señalé que lo que parece más obvio es que se van decantando en el cerebro de cada uno; con la comparación más frecuente actualmente entre el cerebro y el computador, diríamos que los saberes y conocimientos van quedando almacenados en el disco duro. Puede ser una buena comparación; pero en el disco duro lo que hay es una gran cantidad de ceros y unos. Yo creo que el disco duro, por más información que tenga almacenada no sabe nada. Tiene apenas unas alteraciones magnéticas. Supongamos que tenerlas es una forma de poseer un saber decantado allí; pero sin un programa que las procese, el computador tampoco sabe nada. Pero Ud. se sienta en el computador, con todas las informaciones magnéticas en el disco duro, con todos los diskettes en donde están los programas necesarios, y todo ello se junta con su saber hacer las cosas, con un cierto saber de información que Ud. tiene y con su capacidad lingüística de interpretar signos y gráficas en la pantalla, Ud. puede saber y conocer muchas cosas más. Por eso diría que, además del cerebro, los libros y los artículos, en este siglo se están decantando muchos saberes y conocimientos en los computadores y el software.

Pero también creo que desde tiempos inmemoriales los saberes se van concretando en otros objetos culturales. Esta idea se me ocurrió una noche, cuando venía por una carretera que estaba en muy mal estado y muy mal señalizada; después pasé a otra carretera muy bien trazada, en la cual casi que el peralte de la carretera ya le hacía dar a uno la curva solo; en donde había rayas punteadas en la mitad y rayas continuas en las orillas, y yo me dije a mí mismo: «¡Esta carretera sabe mucho!»

La carretera sabe más o menos acerca de los pesos de los carros y de las tractomulas; porque si pasa un

vehículo más pesado que lo que ella sabe, la daña; es lo que pasa en Colombia con los puentes: saben poco sobre tractomulas. Una buena carretera sabe sobre alturas, sabe también sobre los conductores; sabe cuánto tiempo necesita uno para frenar o desacelerar; sabe sobre noches y neblinas, sobre luces y reacciones, a través de las rayas amarillas que le ayudan a uno a conducir. Lo que van sabiendo los camioneros, los ingenieros de ruta y los agentes de tránsito, todo lo que se va aprendiendo con los accidentes, son saberes y conocimientos que se van decantando en ese objeto cultural que es la carretera bien trazada y bien señalizada.

Las sillas saben de anatomía o no saben; la prueba es que cuando uno hace una reunión de padres de familia en la escuela, los padres no caben en los pupitres. Es que esas sillas saben sobre la anatomía de los niños, pero no sobre la de los padres. Por lo tanto he venido quitándome la idea que el saber está sólo en el cerebro y en los textos. Puede estar distribuido en todo el cuerpo y por fuera de él, y tal vez está mejor así distribuido que si estuviera sólo en el cerebro. El ejemplo más famosos es el del tenista que se gana varios campeonatos de tennis, y dice: «Me voy a poner a dar clases de tennis, y con la fama que tengo voy a ganar mucho dinero» Pero apenas se pone a dar clases de tennis, ya no se vuelve a ganar ningún campeonato. ¿Por qué? Porque se pone a pensar en lo que sabe, y a tratar de pasar del saber jugar tennis no verbalizado y distribuido por todo su cuerpo a un conocimiento verbalizado y cerebralizado, para poder indicar a sus alumnos lo que hacen bien y mal; pero al hacer ese esfuerzo, llega un momento en que ya él mismo no sabe tanto tennis como antes, se siente impedido para jugar y, aunque puede ser un buen instructor de tennis, ya le ha rebajado mucho la calidad de su juego para el nivel del campeonato.

Otro ejemplo: he visto que en matemáticas buena parte de las dificulta-

des que tienen los alumnos de grado 11 para entender las funciones y las derivadas es que los profesores de matemáticas creen que todo se puede pintar en el tablero de gráficas y todo se puede escribir con ecuaciones. Pero resulta que puede ser más importante para un estudiante representar gestualmente las pendientes y los cambios en ella con movimientos de su mano y de su brazo; en esa forma puede explicar cómo una pendiente va disminuyendo aunque la función vaya aumentando; puede ver por qué cuando la pendiente sigue disminuyendo, llega a cero y empieza a ser negativa, allí hay un máximo de la curva. Ojalá los maestros vieran que buena parte de las matemáticas están tomadas de los movimientos del cuerpo y no de los símbolos y las gráficas. Ya lo decía Piaget: las operaciones matemáticas provienen de internalizar los movimientos. Sólo de repetir varios movimientos. Por eso yo le digo a los profesores de matemáticas que confían mucho en sus definiciones precisas que me definan qué es una rotación. Algunos la definen como un giro; pero les pregunto qué es un giro, y no tienen más remedio que definir un giro como una rotación; es el mismo caso que la definición de una escala de caracol; pregunten Uds. qué es una escalera de caracol. Involuntariamente todo el mundo hace el mismo movimiento. Parte de los saberes y conocimientos pueden estar también distribuidos en los huesos, en los músculos y en los nervios que producen ciertas actividades, pero también pueden estar distribuidos en objetos culturales, y además en grupos de personas.

En la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo discutimos mucho el problema de las organizaciones; en Colombia no es que nos haga tanta falta saber qué es lo que se debe hacer, sino la voluntad de querer hacerlo bien; no nos hace tanta falta la inversión, pues Colombia tiene una riqueza tal, que a pesar de los despilfarros, la burocracia, la corrupción y los demás problemas que tenemos,

umenta nuestra riqueza. Lo que pasa es que las organizaciones no están hechas para aprovechar el saber ni la inversión. Se puede decir que, desafortunadamente, esas organizaciones se diseñan para la permanencia, la inmovilidad y la rigidez, y por lo tanto para no aprender. Se hacen los estatutos muy bien hechos y se exige que para cambiarlos se requieran dos asambleas generales con quórum del 75% de los socios y votación mayoritaria de las dos terceras partes, asambleas que deben estar anunciadas previamente y citadas por escrito con un mes de anterioridad, de tal manera que nunca se cumplan las condiciones, y por lo tanto no se puedan cambiar los estatutos. Veíamos en la Misión que las organizaciones nuestras no están hechas para irse adaptando a los cambios, para acomodarse a las nuevas exigencias, para procesar la información de retorno que les devuelve su medio. Por eso hablamos de una nueva visión de las organizaciones que aprenden.

En ellas se ve muy bien que no basta que los saberes y los conocimientos estén en el cerebro de las personas, sino que también es necesario que estén distribuidos en la organización. La diferencia se nota cuando la persona que sabe dónde está toda la información se enferma; se paraliza toda la organización. Nadie sabe cuál era el sistema de archivar que tenía la secretaria que llevaba tanto tiempo en la organización; ella se sabía de memoria todos los teléfonos de los clientes importantes, pero no los tenía anotados, y la persona que llega a hacer el reemplazo queda paralizada y paraliza al resto de la organización. Muchas personas en las organizaciones utilizan esto mismo para volverse imprescindibles. Esas personas aprenden y acumulan saberes y conocimientos en sus cerebros, pero la organización no sabe nada como organización. Esto ya se ha ido incorporando a las nuevas teorías de gestión. Tenemos que pensar cómo distribuir el saber y el conocimiento en toda la organización.

Todos sabemos que en Colombia está ordenado por las oficina de Planeación Distrital, Departamental y Municipal que en todo edificio debe existir un plano de conducción, para saber dónde están los tubos del agua, de la electricidad y las líneas de teléfono; pero ningún edificio los tiene, y si alguna vez los hizo el arquitecto para que le aprobaran los planos, ni se construyeron los conductos conforme a esos planos, ni se guardaron los planos. Si hay algún daño, no hay más remedio que ir a buscar al maestro que ayudó a construir el edificio para que haga la reparación. Los planos de acueducto y alcantarillado de las ciudades no sirven para nada; por eso, cuando los trabajadores de la empresa de teléfonos van a abrir cualquier calle, rompen el alcantarillado y perforan los tubos de agua, o porque no existe ningún plazo dicen que pasan, o porque ni siquiera se les ocurre consultarlos. Por lo tanto, no hubo aprendizaje organizacional distribuido por fuera de los cerebros de la gente que sí sabe y que sí conoce. Debemos pues pensar cómo distribuir los saberes y los conocimientos en la organización misma y en la trama de sus grupos y de sus objetos culturales.

SABERES Y CONOCIMIENTOS EN LA EDUCACIÓN POPULAR

Después de esta introducción sobre los saberes y los conocimientos, volvamos a las preguntas que nos hacíamos al comienzo: ¿Se producen saberes y conocimientos en la educación popular? Si la respuesta es «Sí», ¿cómo se producen esos saberes y esos conocimientos, cuándo, de qué tipo son y dónde están?

Evidentemente, uno diría que sí se producen saberes y conocimientos cuando una persona empieza a pensar y a teorizar sobre la educación popular y a escribir sobre ella. Yo no niego que se producen también saberes y conocimientos cuando se teoriza, porque esa es mi especialidad; tratar de teorizar sobre lo que se va produciendo; espero que eso no

sea sólo teorización, sino que también así se produzcan más saberes y más conocimientos.

Pero yo creo que los saberes sobre la educación popular se producen más que todo por esa práctica reflexionada que llamamos «praxis». El educador popular, al detenerse y dar un paso atrás, así sea para coger impulso, tiene un momento en el cual puede reflexionar sobre su práctica para autentificarla como praxis, y yo creo que es ahí en ese momento de reflexión en donde se producen los saberes más valiosos sobre la educación popular. Son muy productivos esos momentos en que nos damos duros golpes contra la realidad, en los que la realidad parece resistirse a nuestros intentos de predicción y de control. Por ellos es mucho más productivo el fracaso que el éxito en cuanto a la producción de nuevos conocimientos.

Pensemos en la astronomía ptolemaica: los astrónomos de la época pensaban que la tierra estaba quieta en el centro del universo, y que el sol y la luna daban vueltas alrededor de la tierra. Tenían muchos saberes y conocimientos sobre astronomía. Con la ayuda de esos saberes, tenían mucho éxito en calcular los calendarios, la fecha de la Pascua, las fases de la luna y hasta los eclipses de sol y de luna. Pero ese mismo éxito no les permitía reflexionar sobre la posibilidad de que la tierra fuera la que se estuviera moviendo. Cuando Copérnico propuso que el sol es el que está quieto y que los planetas están dando vueltas alrededor del sol, no hizo muchos cálculos. Si los hubiera hecho y hubiera tenido éxito en sus predicciones, no hubiéramos tenido que esperar tanto tiempo para que su teoría heliocéntrica fuera aceptada. Pero los que sí hicieron esos cálculos, Tycho Brahe y Kepler, comprobaron que esos cálculos no producían predicciones correctas. El éxito en las predicciones validaba el egocentrismo ptolemaico, y rechazaba el heliocentrismo copernicano. Kepler tardó mucho tiempo en reconocer que

las órbitas planetarias no son círculos, sino elipses, y con ese modelo sí le funcionaron sus cálculos predictivos.

La práctica por sí sola produce pocos saberes; el éxito de la práctica lo que hace es convalidar los saberes previos, a riesgo de convalidar saberes tradicionales incorrectos, pero que tienen éxito por razones distintas a las de ofrecer buenos modelos de la realidad; en cambio, el fracaso de la práctica produce un momento creativo que hay que aprovechar para reflexionar, para autocriticar esa práctica y convertirla en praxis, y entonces sí se producen saberes nuevos.

Tenemos que pensar también que esos saberes nuevos no sólo los produce el educador popular, pensándolo con el modelo de la historia de los héroes. Es el héroe el que produce historia, nos hacen creer desde pequeños. En forma paralela, es el Educador Popular Heroico, en singular y con mayúsculas, el que produce esos saberes nuevos sobre la educación popular. Pero ya hemos ido cayendo en la cuenta de que los grupos populares, de personas sencillas y nada heroicas, también producen muchos saberes nuevos, cuando reflexionan en voz alta, cuando discuten en grupos, cuando devuelven en las plenarios sus intuiciones, cuando lo critican todo en la evaluación formal al final del encuentro, o en esas evaluaciones informales y más válidas, que a veces llamamos «post-mortem», allá al final del día al calor de unas cervezas, cuando ya el curso ha fracasado. En esos momentos se producen saberes y conocimientos en grupo, y esos saberes y conocimientos son los que permanecen en el grupo.

Si la pregunta era si la educación popular ha producido saberes y conocimientos, entonces mi respuesta es un claro «Sí». Pero esa respuesta es todavía muy formal, muy vacía. Pensemos en el espectro que va de los saberes hacia los conocimientos. Yo diría que la educación popular ha producido más que todo saberes, no tanto conocimientos. Los saberes producidos son saberes que, o no se precisan y deli-

mitan, o saberes que no se verbalizan, o saberes que no se validan y no se confrontan.

Pero antes de continuar, voy a introducir otras dos categorías para caracterizar los saberes que yo pienso que ha producido la educación popular.

EL SABER-QUÉ («KNOW-WHAT») Y EL SABER-CÓMO («KNOW-HOW»)

Voy a precisar en qué sentido sostengo que la educación popular ha producido más saberes del tipo «know-how» (saber cómo hacer las cosas) que de tipo «know-what» (saber qué son las cosas). Esta es una distinción famosa de los saberes y los conocimientos en el mundo anglosajón. Saber cómo hacer las cosas es un saber práctico; saber qué son las cosas es un saber teórico, más cercano al conocimiento en nuestro espectro que va de saberes a conocimientos. Afirmino pues que los saberes producidos por la educación popular son más que todo de este tipo del saber-cómo («know-how»): sabemos cómo dar un cursillo; sabemos cómo hacer talleres y trabajos en grupos, lluvias de ideas, juegos y puestas en común. Siempre decimos que no damos conferencias ni clases magistrales; pero claro que sí las damos, porque también sabemos cómo dar buenas conferencias y cómo dirigir clases magistrales, y también sabemos cómo dosificarlas dentro de un cursillo, alternándolas con otros tipos de actividades.

Sabemos cómo manejar un problema en una reunión cuando empieza a sublevarse el personal y la situación se pone difícil. En esas situaciones tiene uno que sacar toda su experiencia, todo su saber-cómo-manejar los grupos y las masas; así no sea uno sociólogo, también sabe cómo trabajar con ese tipo de grupos. Cuando uno trabaja en la universidad, cuando se trabaja con alumnos de colegio (y depende de qué colegio se trate), cuando trabaja con sindicalistas, o cuando trabaja con campesinos costños, uno sabe bastante bien cómo

hacerlo. Eso es producción de saberes del tipo «know-how», que para mí son muy abundantes en la educación popular. Pero hay poco «know-what» sobre esos mismos tópicos.

La pregunta es si podríamos avanzar un poco más. Recuerdo que una vez en la Universidad Javeriana me dijeron que caracterizara más detalladamente los saberes y la cultura, y yo me atreví a agregar otros tipos de saberes a esos dos tipos clásicos anglosajones:

a) El primero que propongo agregar es el «know-where» o saber en dónde están las cosas, competencia que hoy día es más importante que sabérselas de memoria. «Yo sé que eso está en el anuario del año 95». «Me acuerdo que ese dato está en el Almanaque Selecciones de este año; o está en la enciclopedia Grollier del computador del sobrino mío». Así tiene Ud. más saber del que podía tener antes, cuando había que memorizar la gran mayoría de cosas. Los maestros de los planteles de la educación formal no han caído en la cuenta de que ahora es más importante este saber-dónde, este «know-where» que el «know-what» tradicional.

b) ¿Qué tal el «know-why», es decir saber el porqué de las cosas? Infortunadamente, a la mayoría de los maestros de la educación formal y de la no formal les parece que ese saber es más bien para la universidad y que en las veredas, los barrios y las escuelas basta saber las cosas, sin necesidad de saber el porqué.

c) He hecho además algunas subdivisiones de estos cuatro saberes ya enunciados, por ejemplo, poniéndole agregados a esos cuatro nombres. Además del «know-what», el saber-qué, propongo cultivar el saber qué hacer con el saber, el «know-what-to-do-with-it». Los estudiantes aprenden los voltios, los kilovatios, los amperios; pero no saben qué hacer con ese saber, y cuando van a comprar un tubo de neón o un bombillo no distinguen 120 voltios de 100 vatios; todo les da lo mismo. Aunque hayan sacado 10 en electricidad y magne-

tismos en grado 11, no saben qué hacer con esos conocimientos. Basta llamar a uno de esos estudiantes y pedirle que nos explique qué es lo que su familia paga en el recibo de la luz, y cómo se puede utilizar lo que sabe para ahorrar dinero en la cuenta de la energía. Pueden estar seguros de que ese estudiante estrella cree que lo que se paga son kilovatios; pero eso no es así. Y fuera de apagar los bombillos (práctica saludable pero que ahorra poco kilovatios-horas) no se le ocurre más. Teóricamente ha aprendido el «know-what», pero no el «know-what-to-do-with-it».

Nuestros alumnos de la educación popular también pueden haber apren-

**LA EDUCACIÓN POPULAR
HA PRODUCIDO MÁS
SABERES PRIVADOS QUE
PÚBLICOS Y MÁS SABERES
PERSONALES QUE
ORGANIZACIONALES**

dido mucho saber-qué, pero tampoco saben qué hacer con él; aunque en la educación popular decimos que sí queremos penetrar en el significado práctico de las cosas y que queremos que la gente haga algo con el saber que adquiere, en nuestro ámbito también nos ha ido mal. Lo vemos cuando vamos a dar un curso en una cooperativa sobre cómo llevar la contabilidad. Al final del cursillo se pone un examen, y los participantes lo contestan bien; pero volvamos un año después a ver qué hacer ellos con ese saber; entregan un dinero, sacan un cuaderno y apuntan el nombre del primo o del compadre, pero no apuntan de cuánto fue el préstamo; o apuntan que él sí pagó la cuota, así no la haya pagado, y le dicen: «Compadre, tráigame mañana la plata, que yo lo apunto aquí para que conste que sí pagó a tiempo», y luego el compadre no paga, porque ya quedó en el cuaderno bien apuntado que sí pagó. Hay toda una serie de cosas que la gente sí sabe, pero para ellas

no tienen sentido práctico y no saben qué hacer con ellas. Toda la contabilidad de partida doble, los balances, los activos y los pasivos, los saben explicar de memoria, pero no les dicen nada. Si a Ud. le pagan con un cheque postdatado, ¿en dónde anota Ud. ese cheque: en el activo o en el pasivo? El sentido mismo de qué significa estar en el activo o en el pasivo no lo sabe. Por lo tanto, habría que esforzarnos en pasar del «know-what» y el «know-how» a estos otros tipos de saberes, tal vez a la larga más importantes.

d) Además del saber-cómo («know-how»), propongo cultivar el saber cómo conseguir saberes y conocimientos. Muchas veces no basta saber dónde está ese saber («know-where»). También hay que saber cómo conseguirlo, y por eso lo llamo «know-how-to-get-it». Una anécdota muy interesante, que nos sirve mucho para pensar en cómo debe cambiar la evaluación en la educación popular formal y no formal, es la de un estudiante muy brillante que se disgustó con todo lo que le preguntaban en las previas de física, pues sabía inmediatamente las respuestas. Un día el profesor preguntó en un examen: «¿Cómo se mide la altura de un edificio con la ayuda de un barómetro?» Nuestro alumno escribió: «Muy sencillo: Ud. cuelga el barómetro de una pita y baja la pita desde la baranda de la azotea hasta que el barómetro toque el suelo. Después mide la pita y eso le da la altura del edificio». El profesor de disgustó muchísimo y le colocó 1 en el examen de física. Nuestro amigo se quejó al coordinador académico y éste le dijo: «Si Ud. se las da de tan sabiondo, dígame tres maneras más de medir la altura del edificio con el barómetro, y le pongo 10». El alumno le respondió: «Ud. lo que quiere es que yo le diga que primero mido la presión atmosférica en la parte de abajo del edificio, luego la mido de nuevo en la azotea, calculo la diferencia de presión y calculo así la altura del edificio, pero eso es lo que el profesor enseñó en

**ESA SENSIBILIDAD POR LA
GESTUALIDAD, POR LA
ACTITUD Y POR EL LENGUAJE
CORPORAL DEL MAESTRO,
VIENE MÁS BIEN DE LA
EDUCACIÓN POPULAR.
PODRÍAMOS PUES AYUDAR
A LA EDUCACIÓN FORMAL
DESDE LO QUE HEMOS
APRENDIDO EN LA
EDUCACIÓN POPULAR**

clase y eso no tiene gracia. En cambio, lo que a mí se me ocurrió es más creativo». «Bueno, ya va una», dijo el coordinador. «Pero todavía le faltan otras dos maneras más de cómo medir la altura del edificio con el barómetro». El estudiante respondió: «Ud. coge la caja del barómetro y se sube por toda la escalera, rayando en la pared la altura de la caja, una por una, y va contando cuántas cajas de barómetro tiene el edificio, y luego multiplica el número de cajas de barómetro por la altura de la caja y así obtiene la altura del edificio. Otra más: me llevo el barómetro y averiguo quién fue el arquitecto que hizo el edificio y le digo que le regalo el barómetro si me dice qué altura tiene el edificio». Ese alumno sí sabía cómo conseguir la información: había aprendido muy bien el «know-how-to-get-it».

e) Una cosa más difícil es saber de dónde viene la información; entonces podemos agregar el saber-de-dónde, el «know-where-it-comes-from». Pero más importante, y muy relacionado con el saber de dónde viene la información, es el saber qué tan buena es. Se trata de saber verificarla, comprobarla, validarla, saber si proviene de una fuente un poco sesgada como la mayoría de las noticias. Por eso llamo a esta competencia el saber-qué-tan-buena-es la información, «know-how-good-it-is». Lo grave es que estos saberes no se los enseñamos a nuestros alumnos, ni de la educación popular, ni de la formal. No les enseñamos

a validar la información, a saber de qué fuente y qué tan buena es, qué tan sólida, qué tan probada, qué tan contrastada, qué tan validada está.

Parece demasiado refinado este juego de palabras sobre los tipos de saberes, sobre todo porque las distinciones originales están en inglés. Pero lo importante no es tanto aprenderse el resultado de este juego, sino para aprender cómo jugar el juego que le proponen a uno, y aprenderlo tan bien, que uno empiece a variar el juego y ojalá a inventarse uno mejor. En este caso, el juego proviene de la distinción entre «know-how» y «know-what». La idea es volverla al revés, sacudirla y desmenuzarla para empezar a producir uno mismo más saberes acerca del saber.

EL SABER POSITIVO Y EL SABER NEGATIVO

Hay otra categoría que se me ocurrió también pensando en esta charla, y sobre la que tampoco he encontrado referencias en los libros. Puede ser nueva, pero es tan obvia que no vale la pena perder tiempo en averiguar si es nueva o no. Es la siguiente: distingamos entre saberes negativos y saberes positivos. Infortunadamente, al reflexionar sobre lo que hemos producido como saber en la educación popular, podríamos decir que lo que hemos producido son casi todos los saberes negativos: sabemos qué no se debía haber hecho, qué no resulta, sabemos lo que no era, lo que no se validó, lo que no se confirmó; pero sabemos poco de lo que sí se debía haber hecho.

Me pidieron hace poco que hiciera una asesoría a los gobiernos de Honduras y de Panamá sobre reforma curricular. Me dieron este argumento: «Ud. estuvo aquí 15 años trabajando sobre la reforma curricular en Colombia; ¡Ud. debe saber mucho sobre eso!» Pero yo me decía para mis adentros: «Yo sí sé bastante sobre lo que no se debe hacer, pero sobre lo que se debe hacer en Honduras o en Panamá, no sé nada. ¡Si ni siquiera sé

qué se debe hacer en Colombia!» Puede ser verdad que he aprendido mucho en estos 15 años, pero esos saberes desafortunadamente son casi todos negativos. Así pasa con la educación popular.

También diría que, de hecho, la educación popular ha producido más saberes privados que públicos y más saberes personales que organizacionales. Por eso podríamos concluir que los saberes que hemos producido en la educación popular son más del tipo del saber-cómo o «know-how», son más de tipo negativo que positivo, más de tipo privado que público y más personales que organizacionales.

LOS SABERES DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Terminemos con algunos campos en los cuales he visto que la educación popular sí ha producido abundantes saberes. En las ponencias anteriores ya recorrimos algunos de esos campos. En primer lugar, digamos que la educación popular ha producido abundantes saberes acerca de sí misma. Si uno lee las memorias de los congresos y simposios, y si lee los intentos de la historia de la educación popular que ha escrito Marco Raúl Mejía, ve que sí hay muchos saberes y conocimientos acumulados sobre lo que es la educación popular. Afortunadamente, desde la educación popular también hemos adquirido muchos saberes y conocimientos sobre lo que es la educación formal, precisamente por experiencia propia y por contraste con la educación popular no formal, porque todos sufrimos lo que es la educación formal y hasta aprendimos algo de ella. Todos tenemos que trabajar con los adultos populares, con los maestros y con los estudiantes que han pasado por diferentes ciclos de la educación formal; y desde esos eventos de educación popular hemos aprendido mucho sobre la educación formal. Por eso en el Centro de Investigación y Educación Popular CINEP hemos ini-

ciado un proyecto que llamamos «de educación formal popular», aunque también habría razones para llamarlo «de educación popular formal». Uds. verán cuál orden de esas dos últimas palabras prefieren, porque cada uno tiene sus matices diferentes. Este proyecto intenta capturar todo el saber sobre sí misma, acumulado a través de la educación popular, para poderlo utilizar en los colegios y en las escuelas de la educación formal. Porque es muy triste que los niños populares vayan a la escuela popular, y hasta tengan maestros bien populares, y sin embargo allí no encuentren educación popular, sino una educación que pretende ser la misma que para los niños ricos, diluida e impuesta a otro grupo social. Por lo tanto, lo que hemos aprendido sobre la crítica que se hizo a la educación formal desde la educación popular nos ha dado numerosas ideas importantes sobre la educación formal. Por ejemplo, estamos analizando cómo pueden utilizarse con los alumnos de la educación formal las técnicas que usamos en la educación popular. Lo estamos tratando de averiguar a través de las escuelas de «Fe y Alegría», que son como un laboratorio privilegiado de este proyecto de educación formal popular del CINEP.

También tratamos de mirar qué papel tienen en el aula escolar los saberes informales que traen los estudiantes para su proceso de construcción de los conocimientos formales de las ciencias. Ha sido también la mirada que ha venido desde la educación popular la que nos ha permitido ver que los niños saben mucho más de lo que cree el profesor, y que sin articulación con esos saberes previos no se puede construir el conocimiento científico.

La mirada que permite develar el papel del poder en el aula formal también vino de la educación popular. Allí se analizaron mucho las relaciones de poder entre el educador popular y su grupo de trabajo. Desde esa óptica se ha comparado esa situación con la del maestro tradicional. Se empezó a ver que algunas de

las teorías abstractas que habían escrito Bourdieu y Passeron hace muchos años sobre la violencia simbólica, si se miraban desde la educación popular, se veían más claramente como fenómenos que sí estaban ocurriendo en la educación formal.

La atención al papel de las subculturas diferentes que llegan a la escuela también es un aporte de la educación popular a la formal. Para el maestro, todos los niños llegan

**LA EDUCACIÓN POPULAR
NOS HA HECHO ADQUIRIR
UNA SENSIBILIDAD, UNOS
SABERES Y UNOS
CONOCIMIENTOS MUY
VALIOSOS SOBRE CÓMO
DEBE SER LA EDUCACIÓN
CONTINUADA DE LOS
DOCENTES**

uniformados, no sólo con el uniforme escolar, sino también mentalmente. El maestro le enseña un promedio que él se hace de la clase, así todos estén un poco más atrasados o un poco más adelantados que ese promedio. El maestro se hace también un promedio del estrato socio-económico y de lo que es para él la cultura del barrio en donde está la escuela. Pero en un barrio puede haber muchas subculturas diferentes, o los niños pueden provenir de otros barrios con otras subculturas. Para el maestro, esas diferencias de las subculturas se borran en el aula, mientras que el educador popular estaba más acostumbrado a percibir esas diferencias, por ejemplo, cuando hacía reuniones con los indígenas que venían de diferentes etnias, a pesar de que venían todos los de la Sierra Nevada.

El maestro, sobre todo si es licenciado, por su formación universitaria tiene una gran valoración por el lenguaje verbal. Todo el trabajo pedagógico de la escuela de Alberto Martínez Boom, Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverry, exaltó de manera muy

valiosa la importancia de la palabra del maestro. Pero eso oculta la importancia del lenguaje gestual. ¿Dónde está el análisis del gesto del maestro? Esa sensibilidad por la gestualidad, por la actitud y por el lenguaje corporal del maestro, viene más bien de la educación popular. Podríamos pues ayudar a la educación formal desde lo que hemos aprendido en la educación popular.

Es un hecho que muchas de las actividades que nos han dado resultados en los cursillos y en los talleres de educación popular se pueden trabajar en la educación formal. Aquí hay una gran veta acumulada de conocimientos y saberes de la educación popular que serán muy útiles para la educación formal. Como un subproducto de esta reflexión, también nos ha enseñado mucho la educación popular sobre la mal llamada «capacitación» de maestros. Para el Ministerio de Educación y las Secretarías, esos cursos son «formales». Pero al mirar un grupo de maestros que está tomando un curso de esa mal llamada capacitación, parece obvio que se trata más de un trabajo de educación no formal. Claro que antes era distinto, porque los maestros iban a las universidades Nacional, Pedagógica, o Javeriana a tomar un curso de capacitación, se sentaban ordenadamente en un aula, llegaba el profesor de matemáticas y les llenaba el tabletero de fórmulas para repetirles la teoría de conjuntos o el análisis matemático. Pero ya hace muchos años que se sabe que esos cursos no sirven, y que no solamente no sirven, sino que estorban y perjudican. Para caracterizar esos cursos, en alguna ocasión he dicho que lo que aprende el maestro con ellos es a hablar más enredado; por lo tanto, esos cursos perjudican a la pedagogía.

En vez de «capacitación», ahora se usa la expresión «educación continuada» o «perfeccionamiento de los docentes». El trabajo en este tipo de formación continuada de los docentes tiene que utilizar más los modelos de educación popular que los de

educación formal. Por lo tanto, la educación popular nos ha hecho adquirir una sensibilidad, unos saberes y unos conocimientos muy valiosos sobre cómo debe ser la educación continuada de los docentes.

Creo que la educación popular también nos ha enseñado mucho sobre lo que es la política. Los fracasos políticos que hemos tenido, los que hemos querido trabajar en la reflexión sobre educación popular, hacen que

lo que podríamos llamar «la política como educación» tiene mucho que ver con la educación popular. El fenómeno del Alcalde de Bogotá, Antanas Mockus, es eso mismo. Si la política fracasó como política, fue en buena parte porque, en vez de asumir un papel de educador, el político más bien deseducaba a su

clientela. Por ejemplo, la enseñaba a que no hacía falta hacer las colas, sino que más bien bastaba llevar la tarjeta firmada por el político directamente al funcionario, pasándosela por detrás del mostrador; es decir, el político con las técnicas clientelistas fue deseducando a su clientela. En este momento se ve que la única manera de rescatar la convivencia, la única manera de hacer verdadera política (en el sentido del saber y la gestión sobre la polis, sobre la ciudad), es la educación. Es necesario que el alcalde se sienta educador popular permanente, que muchas veces tenga que dejar de gobernar para tener tiempo de educar. Debe convencerse de que si fracasa en este tipo de educación, también va a fracasar en las medidas de normatividad, por más decretos que expida.

Cuando trabajamos en la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, este tema lo trató para nosotros el doctor Ricardo Sornoza, quien fue el alcalde popular de Tabio. Lo contratamos para que nos escribiera todas sus experiencias sobre la ciudad educa-

dora. Todo lo relacionado con la ciudad educadora es educación popular, es captar que, más importante que poner multas en la Calle 19 con un policía en cada esquina, es llevar unos mimos a hacerle pensar a la gente sobre la cebra, inventar la analogía de la canasta, y dramatizar que si el conductor trata de pasar la intersección cuando la calle está bloqueada allá adelante, queda atrapado en la canasta y el mimo le pone una multa

simbólica. ¿Por qué? Puede ser que así se encontró una manera de educar a un gremio tan difícil como el de los conductores de taxis y de buses. Si se continúa ese trabajo como educación popular permanente, estoy seguro de que funciona; pero si se deja caer, se vuelve otra vez a desvirtuar

lo logrado. Por lo tanto, el cambio en la política, el estilo actual de gobierno, la ciudad educadora, la inutilidad de las medidas jurídicas y represivas si no hay educación popular permanente a la ciudadanía, también provienen de la acumulación de saberes y conocimientos a partir de la educación popular.

Para terminar, quiero señalar otra de las canteras que desde la educación popular ha producido muchos saberes y conocimientos en una dimensión de profundidad distinta de las anteriores. Se trata de la reflexión acerca de la tragedia de la vida misma, acerca de lo que es vivir plenamente, aun cuando se esté fracasando. Fracasar en los empeños que uno se había propuesto; ver que su plan no le funcionó, que el grupo no respondió, que la organización que tan difícilmente se empezó, terminó fracasando, es algo muy duro; pero para el educador popular esto es simplemente empezar a participar también de las tragedias de esos grupos populares que están fracasando continuamente en muchas situacio-

nes, como la vivienda, la salud, la nutrición, la recreación, el empleo. Los educadores populares entramos a participar también de esos fracasos. Si reconocemos en esos fracasos una cantera de saberes, podríamos decir que a todos nosotros la educación popular nos ha producido una gran cantidad de saberes sobre la vida misma y sobre la posibilidad de movernos con gusto y con satisfacción profundos con cualquier grupo de personas, así ellos y nosotros estemos sufriendo fracasos y sinsabores. Esos son conocimientos y saberes muy profundos que le debemos también a la educación popular.

**SI LA POLÍTICA
FRACASÓ COMO
POLÍTICA, FUE EN
BUENA PARTE
PORQUE, EN VEZ DE
ASUMIR UN PAPEL
DE EDUCADOR, EL
POLÍTICO MÁS BIEN
DESEDUCABA A SU
CLIENTELA**

EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR: SU PROPUESTA LATINOAMERICANA



Juan Trímboli* - Ricardo Iturra M.**

Desde que se constituyó la primera organización de protección al consumidor en el siglo pasado, las tareas educativas han sido prioritarias dentro de las políticas y programas de este movimiento. En América Latina y El Caribe la actividades de educación del consumidor se remontan a la década del 70. Dentro del sistema formal existen interesantes experiencias en Brasil, Chile, México, Perú, Uruguay, Argentina y Puerto Rico. Recientemente se inició un proyecto en Bolivia, orientado a capacitar docentes y a realizar experiencias demostrativas en colegios y centros de educación de adultos.

En el ámbito de la educación no formal existen también valiosas experiencias a nivel regional, centradas en temas tales como protección jurídica de los consumidores, productos y medicamentos peligrosos, publicidad y consumo, servicios de utilidad pública, consumo sustentable, mujeres y consumo.

En los últimos años podemos comprobar un incremento de estas actividades en todo el continente. A ello ha contribuido esencialmente el programa de colaboración entre Consumers Internacional (CI) y el CEAAL que dió lugar a la edición del Manual «Educación del Consumidor: Democracia y Ciudadanía», así como el Convenio Técnico entre CI y UNESCO destinado a la introducción de la educación del consumidor en el sistema educativo formal.

A lo largo de los años, la educación del consumidor ha sido definida de manera diversa. Pero más allá de esto, lo central es que la educación del consumidor prepare a niños, jóvenes y adultos para trabajar activamente en la solución de los problemas de seguridad, calidad y accesibilidad que se le presentan en su relación cotidiana con el mercado de bienes y servicios; problemas que surgen en el marco de una determinada realidad económica, social y política de la cual los ciudadanos en su carácter de consumidores forman parte.

Para enfrentar y resolver adecuadamente los problemas, las personas deben informarse acerca de costos, calidad y seguridad de bienes y servicios, así como de los mecanismos, instancias y procedimientos existentes a fin de hacer valer sus derechos como consumidores.

*Encargado del Depto. de Educación de la Oficina Regional para América Latina y El Caribe de Consumers International, Santiago, Chile.

** Educador chileno del Servicio Nacional del Consumidor.

Igualmente, deben poseer la capacidad de lectura crítica frente a la publicidad y de los mecanismos que rigen las relaciones de consumo en una sociedad determinada.

Finalmente, la educación del consumidor debe posibilitar a las personas distinguir entre las necesidades reales y las inducidas, cuestionando el consumo irracional y fomentando el necesario sentido asociativo para incidir en todas aquellas instancias donde se toman decisiones que afectan a los consumidores.

Estamos, por lo tanto, frente a una propuesta educativa que se plantea la transformación de los consumidores, de objetos pasivos en protagonistas activos de las relaciones de consumo. Y ello con el objetivo de mejorar su calidad de vida y, al mismo tiempo, contribuir al desarrollo económico, a la equidad social y al fortalecimiento de las instituciones democráticas en cada uno de los países de nuestro continente.

CONDICIONES DEL CONSUMO EN LA REGIÓN

Sin duda que no es una tarea sencilla la que nos estamos proponiendo, pero nos asiste la convicción de que estamos, a nivel regional, en un momento propicio para proponernos el objetivo de hacer de la educación del consumidor una práctica incorporada a la vida de nuestras sociedades.

Esto es así por una razón:

- Existe en nuestro continente un creciente interés por el tema de la promoción y protección de los derechos de los consumidores. Es un hecho que este tema ha ido ocupando un lugar en la preocupación de los gobiernos, del sector privado y académico, de los medios de comunicación, así como del conjunto de la sociedad civil.

Este interés tiene, entre otras, las siguientes manifestaciones concretas.

- Existen y actúan, en casi todos los países de la región, organizaciones no gubernamentales de protección

del consumidor. Con mayor o menor grado de desarrollo, estas organizaciones implementan actividades de información, educación y asistencia legal, así como investigaciones y pruebas de calidad de bienes y servicios. Estas actividades son esenciales para desarrollar la conciencia y la organización de los ciudadanos en su carácter de consumidores.

- La mayoría de los gobiernos han creado institutos especializados en la materia, cuya función principal es promover, desde el estado, iniciativas en el área legislativa y en el ámbito de la información y de la educación de niños jóvenes y adultos.

- 17 países cuentan ya con leyes de protección del consumidor, y 4 de ellos, Argentina, Brasil, Perú y Colombia, han otorgado rango constitucional a este tema.

- Diversos organismos internacionales regionales y más de 30 universidades latinoamericanas y caribeñas, han incorporado a sus actividades, áreas de interés y programas de estudio el tema de la protección del consumidor.

Los elementos mencionados son consecuencia de, al menos, tres factores que parece oportuno señalar:

- La internacionalización de la economía y la globalización de las comunicaciones, ha hecho que el consumo pase a ser un rasgo definitorio de la modernidad, tanto en su dimensión material como en sus aspectos simbólicos. El consumo como realidad o aspiración, es quizás uno de los rasgos más universales del mundo de hoy. Algunos somos docentes, otros deportistas u obreros; aficionados al teatro, a la música o a la política. Pero todos, sin excepción, somos consumidores. Y al hablar de consumidor no utilizamos el término en el sentido restringido que designa el acto de destruir bienes por su primer uso, ni en el sentido meramente comercial de adquirir bienes, sea que pervivan o no en el tiempo.

Desde luego, tales significados se comprenden en la expresión consumi-

dor, pero en nuestra opinión su más genuino sentido está asociado a la satisfacción de necesidades, donde el acto de consumir responde a un imperativo ineludible.

- La persistencia en América Latina y El Caribe de una situación caracterizada por la desprotección de los consumidores en mercados desequilibrados y opacos. Existen problemas cada vez más frecuentes en materia de calidad y seguridad de bienes y servicios. A ello se suma: a) el desmesurado crecimiento de algunas unidades económicas que tienden a agudizar conductas empresariales omnípotentes, las que se expresan ya sea retaceando información indispensable a los consumidores (fecha de vencimiento de productos perecibles, contraindicaciones en el caso de los medicamentos o las condiciones de los créditos y las garantías), ya sea apelando a una publicidad con rasgos distorsionantes y abusivos que privilegia un consumismo desfasado de las realidades económicas y socioculturales.

b) como consecuencia de la extrema polarización social, la existencia en el continente de millones de personas excluidas del acceso a los bienes básicos de consumo. Son precisamente estos sectores populares los más afectados, porque a su indefensión económica añaden la falta de competencias para establecer una relación más adecuada y eficiente con el mercado de bienes y servicios.

- El tercer factor surge de sectores, todavía minoritarios, del mundo de la empresa y el comercio, que advierten el peligro que representa la existencia de una brecha cada vez mayor entre, por una parte, los avances tecnológicos, industriales y científicos, y, por otra, la subestimación de uno de los actores más relevantes del proceso económico, es decir, el destinatario final de los bienes y servicios creados, descubiertos y ofrecidos por el propio sistema económico.

EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR: NECESIDAD BÁSICA DE APRENDIZAJE

Existen, al menos, dos razones para pensar que estamos en un buen momento para impulsar la educación del consumidor en los países de nuestro continente. La primera de estas razones, la misma desarrollada en el apartado anterior.

La segunda razón es que la educación del consumidor, tradicionalmente excluida del sistema educativo formal, ha comenzado a ser considerada entre las necesidades básicas de aprendizaje, que toda persona requiere satisfacer para desempeñarse eficazmente en la sociedad.

Como sabemos, es a partir de la Conferencia Mundial de Educación Para Todos (Tailandia, Jomtien, marzo de 1991), que las necesidades básicas de aprendizaje son definidas por los requerimientos que plantea el desempeño de un ciudadano en los diferentes ámbitos de la sociedad, como por ejemplo el laboral, el religioso, el cultural, el personal.

Parece evidente que la problemática del consumo se inscribe en la actualidad dentro de las necesidades básicas de aprendizaje aún insatisfechas por la gran mayoría de la población latinoamericana.

Las nuevas acepciones de analfabetismo ya no refieren exclusivamente a los códigos de lectoescritura y matemáticas básicas. También tienen expresión en el desconocimiento de modalidades de relación con el mundo como las que los consumidores tienen en su vida cotidiana con el mercado de bienes y servicios.

Asumiendo esta realidad los ministros de educación del continente acordaron en junio de 1993, en Santiago de Chile, incluir a la educación del consumidor en el documento final de la quinta reunión del comité intergubernamental del proyecto principal de educación.

En dicho documento se señala que la educación del consumidor, por su

importancia, debe ser considerada en los planes educativos regionales destinados a niños, jóvenes y adultos.

Es precisamente a partir de este acuerdo de los ministros de educación, y con el estímulo principal del Convenio CI/UNESCO, que se inicia una reflexión tendiente a asociar a la educación del consumidor con las enseñanzas del actual debate internacional sobre educación.

El especialista regional de UNESCO, José Rivero, sintetiza esta reflexión en los siguientes puntos:

- La educación cada vez adquiere mayor significación como factor de desarrollo y como factor explicativo del comportamiento de las economías y de las sociedades de la región. En este sentido todos los países están revisando sus sistemas educativos en función de las nuevas exigencias y

LA EDUCACIÓN DE LOS CONSUMIDORES Y LA DEFENSA QUE ÉSTOS HACEN DE SUS DERECHOS ACTÚA COMO EXIGENCIA CIUDADANA DESTINADA A RESGUARDAR NIVELES ADECUADOS EN LA CALIDAD DE BIENES Y SERVICIOS

desafíos futuros. La creciente inserción de nuestras sociedades en economías de libre mercado así como la creciente importancia que adquiere el consumo como actividad vital en el desenvolvimiento de la vida diaria, corroboran la necesidad de incluir en los procesos educacionales elementos (contenidos, actividades) de protección de los consumidores y de estimularlos a organizarse y defender sus propuestas.

- El carácter y la naturaleza de la educación de los consumidores demanda la concertación de acciones entre diversas instituciones (comunidad escolar y asociaciones de consumidores, ministerios, secretarías de

educación y servicios estatales del consumidor, organizaciones de base y sectores vinculados a la producción y el comercio) y la búsqueda de consensos que se reflejen en los programas educativos a cargo de establecimientos escolares o que demanden el uso de medios de comunicación o la participación de entidades civiles de naturaleza social.

- La educación de los consumidores forma parte de las exigencias actuales de una mayor articulación entre la educación y las demandas de la sociedad, entre los sistemas y establecimientos educativos y los cambiantes procesos de desarrollo social y económico. Lo anterior demanda cambios e innovaciones en las estructuras institucionales y los estilos de gestión educativa.

- Las propuestas de educación del consumidor tendrían que considerar prioritariamente los resultados del aprendizaje para el desempeño de los actuales y futuros ciudadanos en su carácter de consumidores así como la evaluación de resultados como parte inherente de los cambios educativos. El dominio de los códigos del consumo y el desarrollo de las potencialidades para comprender y para resolver problemas debieran formar parte central de las propuestas educativas para los consumidores.

- Finalmente, estas propuestas no debieran ignorar que la actual ausencia de programas nacionales de educación de los consumidores en la mayoría de los países de la región, forma parte del pasivo respecto al acceso equitativo a la educación, y es fruto de la preminencia de quienes sostienen que el mercado por sí solo regula perfectamente bien todas las acciones que en su interior se producen, olvidando u obviando que los consumidores son individuos con derecho a satisfacer necesidades esenciales y que en este acto precisan ser tratados con respeto y dignidad.

MOVIMIENTO INTERNACIONAL DE LOS CONSUMIDORES

Para quienes trabajamos, por la temática, es bueno saber que la educación del consumidor tiene ya un camino recorrido a nivel internacional. Su historia se enlaza con la historia del movimiento mundial de consumidores y hay que tener en cuenta que la primera organización de esta naturaleza, la Liga de Consumidores de Nueva York, se creó en el año 1891. Los objetivos de esta primera organización eran estimular el consumo de aquellos bienes que eran fabricados y distribuidos respetando los derechos de obreros y empleados. En ese sentido los primeros pasos del movimiento de consumidores se dieron vinculados al movimiento obrero norteamericano.

El nacimiento del moderno movimiento de los consumidores es ubicado por la mayoría de los autores en los Estados Unidos de Norteamérica. En 1929 surge la primera organización de consumidores que se dedica a efectuar pruebas de calidad de bienes y servicios, en forma independiente del Estado y desde el punto de vista de los intereses del consumidor.

Siete años después, en 1936, y dando continuidad a esta iniciativa se crea la Unión de Consumidores de los Estados Unidos, la cual cuenta en la actualidad con millones de miembros y constituye una fuerza relevante en ese país.

En Europa occidental, el movimiento de consumidores se remonta a la década de los años cincuenta. En países como Alemania, Suecia, Dinamarca, Holanda, Noruega, e Inglaterra, las organizaciones de consumidores se convierten rápidamente en reconocidos interlocutores ante los empresarios y el Estado. La expresión más notoria de este reconocimiento, es el Comité Consultivo de los Consumidores, institucionalizado en 1973 por la Comisión de la Comunidad Económica Europea.

Pero ya dos años antes, en 1971,

el Comité de Ministros del Consejo de Europa, adopta una resolución en la cual recomienda a los gobiernos de los estados miembros que adopten las medidas pertinentes para proporcionar a niños, jóvenes y adultos una formación que les ponga en condiciones de comportarse como consumidores informados durante toda su vida.

El Comité de Ministros fundamenta esta resolución mediante un conjunto de argumentos, entre los cuales nos parece interesante subrayar los siguientes:

- el rol primordial de la enseñanza moderna es proporcionar al conjunto de la población una formación general, preparando al ciudadano para jugar en la sociedad un rol activo que le permita enfrentar con éxito los problemas concretos de la vida cotidiana y en particular aquéllos que se derivan de su rol como consumidor.

- El rol de consumidor es un rol importante a desempeñar en la economía y por consiguiente en la sociedad, al mismo nivel que el productor y el distribuidor. Si este rol se practica con libre determinación y conocimiento de causa, las personas pondrán la mayor parte de sus recursos: tiempo, conocimiento, aptitudes, para contribuir a un funcionamiento transparente del mercado, a una competencia eficaz y leal, así como al desarrollo económico y social.

- Actualmente, la situación no es satisfactoria para el consumidor, por la carencia de conocimientos necesarios y de información suficiente, así como de otros apoyos para sus iniciativas de cara a la creciente complejidad de los problemas técnicos, económicos, jurídicos, sociales y culturales del medio, y a la presión a que es sometido por los productores y distribuidores, especialmente a través de la publicidad.

Asimismo y cuando la resolución del comité de ministros europeos se refiere explícitamente a la educación del consumidor en el sistema escolar, se incluyen recomendaciones destinadas a facilitar su implementación.

A título de ejemplo, se señala que

los temas relativos al consumo deben ser introducidos, en la medida de lo posible, en las materias que forman parte del currículum, poniendo el acento en la toma de conciencia y en el desarrollo del espíritu crítico de los alumnos.

Se destaca también la importancia de orientar la formación y el perfeccionamiento de los profesores, haciendo que la temática del consumo figure en los programas de los institutos y centros de perfeccionamiento.

Simultáneamente, el Consejo de Europa propuso la realización de un plan piloto y formuló un conjunto de contenidos que podrían formar parte de una educación moderna de los consumidores. Actualmente la educación del consumidor está incorporada a las prácticas educativas, formales y no formales, de todos los países desarrollados.

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Es a fines de la década de los años 60 que el movimiento de consumidores se extiende a los países de Asia, América Latina y África. Ello lo amplía cuantitativa y cualitativamente. No resulta difícil de imaginar que en estos países y como consecuencia de su situación socio-económica, los problemas de los consumidores adquieren una dimensión diferente y también los contenidos de las actividades educativas que comienzan a implementarse.

En esta zona del mundo la educación de los consumidores está en condiciones de efectuar una contribución relevante en la construcción de una moderna ciudadanía. Ello por tener una influencia directa sobre cuatro aspectos básicos de todo proyecto de desarrollo que se plantee, junto con los necesarios avances económicos, la superación de la pobreza y la profundización de la vida democrática mediante amplios procesos de participación ciudadana y de desarrollo cultural.

- La educación de los consumidores y la defensa que éstos hacen de sus derechos actúa como exigencia ciudadana destinada a resguardar niveles adecuados en la calidad de bienes y servicios. Ello se constituye en un aliciente para el crecimiento sostenido de las economías regionales, las que deberán ser capaces de producir bienes de calidad si es que quieren competir exitosamente tanto interna como externamente.

- La educación de los consumidores contribuye a la equidad social, en la medida en que prepara y estimula la defensa del derecho a la salud, la vivienda, la seguridad social, y en general de todos aquellos servicios que se integran en los derechos económicos y sociales y cuyo cumplimiento es parte esencial del esfuerzo público y privado de toda sociedad que quiera alcanzar un desarrollo socialmente integrado.

- La educación de los consumidores contribuye a la defensa de la calidad ambiental de la producción. Cada vez es más parte de la conciencia universal el hecho de que el desarrollo debe ser alcanzado en el marco de una relación con la naturaleza, destinada a preservarla, potenciarla y no a destruirla y degradarla.

- Cada día existe mayor conciencia de que el establecimiento de democracias sólidas requiere de una mayor presencia de actores sociales fuertes y diversificados, que construyan una trama democrática densa y plural. Esta le dará expresión a las aspiracio-

nes de la gente, podrá representar sus demandas e interactuar con los sistemas políticos de la región. Antes, lo esencial de esa trama eran los trabajadores y los empresarios, pero en las sociedades de hoy esa realidad se ha hecho más compleja y diversa. Nos parece evidente que un movimiento de consumidores, capacitado, informado, responsable e influyente puede reforzar en forma considerable una democracia participativa.

Al visualizar de esta forma a la educación del consumidor estamos ampliando la visión y el alcance de ésta. Estamos superando una concepción restringida de la misma que se planteaba como objetivo casi exclusivo el que las personas adquirieran la información necesaria para relacionarse adecuadamente con el mercado de bienes y servicios.

Esta concepción educativa se correspondía con políticas y estrategias de protección del consumidor que tenían

como eje lo que, en la historia del movimiento de consumidores, se denominaba la defensa del «valor del dinero». Es decir el consumidor debía usar la información a fin de que el dinero que invertía en cualquier transacción comercial tuviera una justa retribución en materia de calidad y seguridad del producto o servicio adquirido.

En la actualidad pensamos que la educación del consumidor, además de proponerse que las personas adopten, mediante una información ade-

cuada, una postura eficiente en el mercado, también debe tener el objetivo de que las personas estén en condiciones de profundizar críticamente en aquellos problemas que las afectan y que son generados por elementos funcionales o estructurales de la sociedad contemporánea.

Este es el mejor camino para que los consumidores se constituyan en sujetos sociales activos, capaces de tener opinión y elaborar propuestas destinadas a influir en las condiciones de funcionamiento de los mercados, asumiendo así un rol de ciudadanos responsables y comprometidos con el destino de sus países.

Esta postura moderna de la educación del consumidor privilegia los aspectos formativos sobre los informativos, y se corresponde con políticas y estrategias de protección y promoción de los derechos de los consumidores que van más allá de la defensa del valor del dinero, para plantearse lo que se ha dado en llamar la defensa del «valor de las personas».

SENTIDO Y CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR

Recapitulando, creemos que ya ha quedado demostrado que el consumo es un tema que vino para quedarse, ya que se manifiesta como un elemento sustancial de la llamada modernidad y del soñado desarrollo, e incide de manera significativa en la vida de las personas, de la sociedad y del medio ambiente.

Pero también hemos mostrado algunos de los problemas y de las tensiones que su inevitable práctica habitual conlleva. Partiendo del carácter inconciente que muchas veces tiene y de su impacto en todos los niveles de la vida de las personas; pasando por la creciente complejidad del mundo en que se desenvuelve; y culminando en la marcada ajenidad de las más importantes decisiones que le conciernen; las «grandes decisiones», las que tienen que ver con el sistema en que el consumo ocurre, son tomadas, con

LA EDUCACIÓN DE LOS CONSUMIDORES CONTRIBUYE A LA EQUIDAD SOCIAL, EN LA MEDIDA EN QUE PREPARA Y ESTIMULA LA DEFENSA DEL DERECHO A LA SALUD, LA VIVIENDA, LA SEGURIDAD SOCIAL, Y EN GENERAL DE TODOS AQUELLOS SERVICIOS QUE SE INTEGRAN EN LOS DERECHOS ECONÓMICOS Y SOCIALES Y CUYO CUMPLIMIENTO ES PARTE ESENCIAL DEL ESFUERZO PÚBLICO Y PRIVADO DE TODA SOCIEDAD QUE QUIERA ALCANZAR UN DESARROLLO SOCIALMENTE INTEGRADO

**EN LA ACTUALIDAD
PENSAMOS QUE LA
EDUCACIÓN DEL
CONSUMIDOR, ADEMÁS DE
PROPONERSE QUE LAS
PERSONAS ADOPTEN,
MEDIANTE UNA
INFORMACIÓN ADECUADA,
UNA POSTURA EFICIENTE
EN EL MERCADO, TAMBIÉN
DEBE TENER EL OBJETIVO
DE QUE LAS PERSONAS
ESTÉN EN CONDICIONES DE
PROFUNDIZAR
CRÍTICAMENTE EN
AQUELLOS PROBLEMAS
QUE LAS AFECTAN Y QUE
SON GENERADOS POR
ELEMENTOS FUNCIONALES
O ESTRUCTURALES DE LA
SOCIEDAD
CONTEMPORÁNEA**

demasiada frecuencia, al margen de los consumidores afectados.

Como se trata de una actividad que se inscribe en la estructura misma de la cotidianidad -constituye uno de sus elementos centrales-, sus formas y sus contenidos responden a profundas motivaciones culturales, psicológicas y sociales.

«El ser humano participa con todo su ser en la vida cotidiana (en su propia y particular vida cotidiana); en ella compromete todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías»¹. Y sufre el influjo de creencias y tradiciones, de mitos, de juicios y prejuicios, de sueños y frustraciones.

Cuando este arsenal de recursos genera respuestas que se manifiestan insuficientes o inadecuadas; cuando la vida cotidiana se ve invadida por propuestas y mensajes disruptivos de la tradición, como ocurre con insistencia en la sociedad industrial moder-

na, se hace evidente la necesidad de emprender acciones de educación de las personas para el consumo. Se pone de manifiesto la urgencia de adquirir el instrumental adecuado para intervenir en forma eficaz en los procesos que determinan las condiciones de nuestro consumo, o sea, las condiciones en que satisfacemos nuestras necesidades.

La educación de las personas para el desempeño eficiente en las actividades de consumo se orienta, entonces, al reencuadre de las motivaciones aludidas, en función de objetivos racionales y concientes, en el marco que las cambiantes situaciones objetivas ofrecen.

Sin desconocer el margen que la fantasía y la irracionalidad reivindican para sí en nuestras vidas.

SENTIDO

Se trata, en consecuencia, de una empresa que debe correr por dos carriles: el de la formación humana y el de la capacitación, por usar términos de Maturana y Nisis.

«La formación humana tiene que ver con el desarrollo... (del individuo)... como persona capaz de ser cocreadora con otros de un espacio humano de convivencia social deseable...»
«La capacitación tiene que ver con la adquisición de habilidades y capacidades de acción en el mundo en que se vive, como recursos operacionales que la persona tiene para realizar lo que quiere vivir»².

En términos de operativa educacional, esto se traduce en el desarrollo de dos conjuntos de instrumentos conceptuales: uno interpretativo y otro operativo; desarrollo que se produce en un tejido valórico específico.

CONTENIDOS

El conjunto de instrumentos conceptuales interpretativos permite comprender e interpretar el mundo en que desarrollamos el proceso de consumo -el proceso de satisfacción de nuestras necesidades-, así como el lugar que

nosotros ocupamos en él. Permite tomar conciencia de la forma en que este proceso condiciona nuestras vidas y de la incidencia de nuestro quehacer cotidiano en él. Este conjunto nos permite visualizar la cadena de interacciones a que este proceso da origen, y discernir los procedimientos para intervenir en ellas.

Los instrumentos conceptuales operativos nos permiten actuar con eficiencia en la cotidianidad del consumo; nos permiten gobernar los actos destinados a dar satisfacción a nuestras necesidades. Su eficacia se pone a prueba diariamente en el desarrollo de las actividades de la vida; por tal motivo, este conjunto instrumental deberá estar en permanente revisión, al ritmo de las modificaciones que ocurren en las condiciones de los mercados.

CONCEPTOS INTERPRETATIVOS

Los temas destinados a la producción de los instrumentos conceptuales interpretativos, que hemos identificado hasta el momento, son los siguientes:

• **Necesidades e identidad:** Este es el motivo generador, el que da origen al proceso de consumo. El que pone en movimiento todos los mecanismos del sistema: mecanismos psicológicos, culturales, sociales, económicos, jurídicos.

La forma en que se reconocen las necesidades, en que se las identifica con claridad y distinción, determinará el tipo de satisfactor que se considera idóneo, y los bienes y servicios que en la satisfacción participarán.

Cuando se identifican necesidades y satisfactores específicos, se produ-

1) HELLER, Agnes: «La estructura de la vida cotidiana», en: *Historia y vida cotidiana*. Ed. Grijalbo, México, 1986.

2) MATURANA, Humberto; NISIS, Sima. *Formación Humana y Capacitación*. UNICEF - Dolmen, Santiago, 1995.

ce también el reconocimiento de la identidad personal y cultural del sujeto.

No es casual que sea éste el núcleo que sufre de manera preferencial los embates de los mensajes publicitarios.

• Oferta y demanda. Consumidores y proveedores. Equilibrio y transparencia de los mercados: marcados por las determinaciones anteriores, las personas salen al mundo a buscar lo que necesitan, lo que ellas creen que necesitan. En ese mundo encuentran cierto número de objetos y de personas que ofrecen sus servicios. Es el mundo del intercambio. Actividad indispensable de la existencia de los grupos humanos.

Las condiciones en que los hombres realizan sus intercambios son variadas y específicas. Son histórica, geográfica y culturalmente determinadas. Para comprenderlas es necesario, por tanto, conocer esas condiciones en su evolución y en su significado. Poniendo el acento naturalmente en la especificidad de las situaciones concretas y actuantes.

Es en los vericuetos de las relaciones de mercado donde se van enmarcando las motivaciones de los actores participantes. Las relaciones entre las personas -consumidores y proveedores- aparecen como relaciones con cosas. La búsqueda de satisfacción por parte de los consumidores debe compatibilizarse con la necesaria búsqueda de ganancia por los proveedores.

En tales circunstancias, para alcanzar sus objetivos, los actores ponen en juego todos los recursos y poderes que han sido capaces de desarrollar, dando origen a situaciones de oscuridad y desequilibrio en las relaciones de mercado. Situaciones que es necesario conocer y comprender en su origen y en su funcionamiento

para adoptar, proponer y exigir las medidas correctivas necesarias.

• Marco jurídico e institucional: Las relaciones de mercado deben ser, objeto de una regulación que garantice su equilibrio y su transparencia.

Para tales efectos, es necesario, en primer lugar, reconocer los derechos de los consumidores y consagrarlos en normas positivas; al mismo tiempo, es preciso garantizar la libre competencia y reprimir las conductas monopólicas.

Normas todas que deben contar con el correspondiente sistema de instituciones que las hagan funcionales y operativas para todos los consumidores.

El carácter de dichas normas e instituciones deberá adecuarse permanentemente a las modificaciones ocurridas en las relaciones de mercado.

• Información y publicidad: un impactante papel juega la información para la comprensión del fenómeno en su conjunto, así como para la toma de decisiones particulares.

No sólo los datos sobre las características técnicas o sobre las cualidades útiles de bienes y servicios son necesarios para la comprensión y la toma de decisiones aludidas. También hay que conocer el origen de bienes y servicios, las características de los sistemas de producción, su relación con el medio ambiente y con las condiciones laborales, etc. Porque sobre todos esos aspectos impacta, en última instancia, la conducta de los consumidores.

Es en ese cuadro que hay que saber distinguir cuál es el papel que juega la publicidad. Para qué sirve y para qué no; cuáles son sus propósitos y cuáles sus métodos. En definitiva, es imperioso desarrollar la capacidad de lectura crítica de los mensajes publicitarios.

**LA EDUCACIÓN
DE LOS
CONSUMIDORES
CONTRIBUYE A
LA DEFENSA DE
LA CALIDAD
AMBIENTAL DE
LA PRODUCCIÓN**

• Acción de los consumidores: son las acciones de los consumidores, sus preferencias y sus rechazos, las que van a determinar, en definitiva, qué productos se venden o no se venden, cuáles proveedores permanecen en el mercado y cuáles salen de él.

Pero estas acciones pueden tener sólo un alcance individual o familiar cuando no son guiadas más que por consideraciones inmediatas y restringidas.

Por el contrario, cuando esas consideraciones se articulan y se combinan con otras de carácter general, social y ambiental, y generan acciones organizadas de conjuntos de consumidores, el impacto de dichas acciones es capaz de imponer las necesarias condiciones de equilibrio y transparencia, así como el respeto por el medio ambiente y por los derechos laborales.

CONCEPTOS OPERATIVOS

Entre los conceptos operativos que debe desarrollar la educación del consumidor, podemos nombrar:

- Reconocimiento de identidad. Identificación de necesidades y satisfactores.

Cuestión dejada de lado con demasiada frecuencia en los sistemas educativos, tanto formales como no formales, quedando a merced de mensajes provenientes de otros mundos y de otras culturas.

- Acceso de bienes y servicios.

El conocimiento de la existencia de los bienes y servicios existentes en el mercado no satisface las necesidades.

Los mecanismos para obtenerlos, o para desarrollar la capacidad de obtenerlos, son determinantes. Cuestión que exige acciones tanto sociales como individuales.

- Obtención y lectura de la información.

Cómo y dónde se obtiene la información que se necesita.

Información que no siempre es de fácil y directa comprensión.

Cómo distinguir la información de la seducción en la publicidad.

- Alimentación y nutrición.

Tema particularmente sensible en nuestro continente, y que determina, muchas veces, las condiciones de bienestar en la vida de las personas. Cómo combinar la función nutricional de la alimentación con las otras funciones (social, psicológica, etc).

- Adquisición de bienes y servicios.

Compraventa y contratación.

Cuestión que a menudo, en el lenguaje corriente, se confunde con el consumo, y que requiere de un conjunto de saberes específicos.

- El ejercicio de los derechos.

Al conocimiento general de los derechos y de las normas que los consagran es necesario añadir una actitud asertiva y un manejo del funcionamiento de las instituciones y de los procedimientos. (Por ejemplo, cómo reclamar).

- El presupuesto familiar. Los objetivos de la familia serán alcanzados en la medida en que sean conocidos y compartidos por todos, y en que se orienten y administren los recursos en forma adecuada.

- La organización.

En el mundo de las relaciones de mercado, hay una importante cantidad de problemas y de situaciones que sólo se pueden enfrentar en forma organizada.

Organizar las acciones colectivas pertinentes es una capacidad que es necesario desarrollar y mantener vigente.

SENTIDO Y SISTEMA DE VALORES

Como se desprende de esta somera enumeración, se trata de un conjunto temático que está presente permanentemente en la actividad cotidiana, y que incide directamente en la calidad de vida de las personas y de los grupos.

Calidad de vida, he ahí un concepto que necesita una definición.

Porque del contenido que cada uno le dé dependerá la orientación, el

estilo que imprimirá a su actividad de consumo, así como la evaluación que hará de ella.

Como se puede ver, en la base de todo, tanto de la práctica como de la educación para el consumo, subyace un sistema de valores y una idea de proyecto humano y social.

Es esta base la que da sentido a toda la empresa. Ella determina, en primer lugar, el contenido de los objetivos estratégicos de los individuos y de los grupos.

Este es, a nuestro juicio, el punto sobre el cual es necesario ser más claro y explícito y menos ambiguo a la hora de proyectar acciones educativas.

En el centro de esta propuesta educativa está la persona humana que se desempeña en diversas esferas de la vida, es multidimensional.

Y, al mismo tiempo, requiere que su desarrollo sea integrado.

Es por eso que promueve en el plano individual el desarrollo basado en la autonomía, en la conciencia y en la responsabilidad. En el plano social, los pilares son la solidaridad, la participación y la democracia. Y en el ambiental, el cuidado y la preservación.

«El proceso de consumo exige respuestas concretas y adecuadas al grado de autonomía que van alcanzando las personas en su desarrollo.

Respuestas que, como sabemos, no son inocentes; que están cargadas de significados, por lo general, ajenos a la conciencia del sujeto. Pero, al mismo tiempo, esas respuestas están preñadas de consecuencias.

Consecuencias sociales, que tienen que ver con procesos de trabajo y estilos vida; consecuencias económicas, relativas a la estructura del aparato productivo de la sociedad, a los sistemas de distribución e intercambio; consecuencias políticas, relacionadas con tomas de decisiones y con el alcance de instituciones y normas; consecuencias ambientales, atinentes al cuidado de los recursos y de la naturaleza en su conjunto. Pero, por sobre todo, esas respuestas tienen

consecuencias en la vida cotidiana de las personas. (Y, por ese medio, en la vida de los conjuntos sociales). Ellas articulan los macrosistemas socioeconómicos con los microsistemas psicosociales personales. 'Hacen historia'. (Larraín e Iturra, *Lo ideal, lo real y lo posible. Líneas de trabajo en educación formal*. Ponencia al seminario «Currículum, Escuela y Educación del Consumidor», Convenio IOCU-UNESCO, Santiago de Chile, 1994).

Los objetivos que se desprenden de nuestra propuesta conducen a la generación de capacidades que permitan a las personas un desempeño conciente de los condicionamientos y de las consecuencias de los actos de consumo; responsable de las consecuencias de esos actos, tanto en el plano personal como en el social y económico y en el ambiental, y solidario con los intereses del conjunto de los consumidores.

- El consumidor conciente es racional y crítico.

- El consumidor responsable es respetuoso y asertivo - conoce y ejerce sus derechos y asume sus responsabilidades.

- El consumidor solidario es activo y organizado.

- El consumidor conciente, responsable y solidario es la expresión del ciudadano en el plano de las relaciones económicas.

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN LOS 90'



Dignora García y Raymundo González*

DILEMAS DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN LA COYUNTURA DE LOS NOVENTA

A partir de los años 80, la quiebra del estado populista y de la promesa del estado de bienestar que le acompañaba nos fueron anunciadas cuando ya ocupaba su puesto el estado neoliberal con todos sus tecnócratas demostrándonos con sus artes econométricas que el mito de la equidad no sólo era imposible sino manifiestamente inmoral. Las explicaciones sacralizadas decían que para perseguir este objetivo (la equidad social) se había cometido la insensatez de crear impuestos, subsidios y otras distorsiones de la oferta y la demanda, así como también se habían realizado todas las formas posibles de intromisión estatal atropellando el derecho supremo de la libre empresa, lo que se traducía en competencia desleal, fomentaba la ineficacia, el favoritismo, la corrupción, el desorden y hacían incontrolable la inflación.

Todo parecía indicar que la pobreza creciente era un mal menor frente a ese cuadro pavoroso que nos presentaban y del cual el neoliberalismo venía a salvarnos. En todo caso, para dichos tecnócratas, el abrupto y continuo aumento del empobrecimiento que ha traído como consecuencia la aplicación de las políticas neoliberales en nuestros países era imputable a la irresponsabilidad política de las pasadas administraciones, puesto que sólo al mercado tocaba el papel regulador de la economía, y asignar así a cada cual lo que le correspondía justamente de bienes y servicios mediante el libre juego de la oferta y la demanda.

Entendemos que la educación de personas adultas ha sido sacudida en nuestra América por la quiebra de los paradigmas sociopolíticos modernizadores, ya de carácter desarrollista o socialista, que animaban y solventaban distintas estrategias educativas. Incluso en estos años 90, frente a las agresivas políticas neoliberales, que son de corte fundamentalista (en cuanto a su «teoría de la verdad») y racista (en cuanto a su «biopolítica sustantiva»), aunque han surgido cuestionamientos y se ha abierto una fuerte oposición y resistencia, todavía no se recomponen los horizontes de la transformación social.

* Educadores dominicanos del Centro Proveda,
Sto. Domingo, República Dominicana.

En las páginas que siguen, resumimos algunas líneas de reflexión en torno a la educación de personas adultas que nos parecen pertinentes para aportar a un debate preocupado por plantearse el problema de los horizontes de sentido de las sociedades latinoamericanas, ahora en una perspectiva limitada. Con ello queremos señalar más bien el intento de ubicarnos en un contextosocial y político (caribeño y latinoamericano) y hacer una reflexión "situada". Queremos dar cuenta, por tanto, de algunos esfuerzos de resignificación que se van gestando desde las prácticas mismas, sin que esta reflexión recoja específicamente ninguna de las experiencias particulares, sino aquellos rasgos comunes que hemos advertido. Se trata de reflexiones sobre observaciones y no de un trabajo acabado de investigación.

Por lo mismo que estamos viviendo un momento de crisis civilizatoria, esta perspectiva limitada se plantea más acá de las grandes narrativas, aunque no renuncia a la esperanza. Así, se refiere a las posibilidades históricamente abiertas por la crisis civilizatoria y que podrían resultar como aportes concretos a la construcción de una sociedad distinta por la calidad transformadora de sus propios sujetos y sujetas. Tal es el marco en que nos proponemos situar, relejéndolos, algunos dilemas de la educación de personas adultas en el momento actual.

Siendo el agudo problema del empobrecimiento de las mayorías la cuestión más relevante dentro del amplio panorama social que nos ofrece el continente, la lucha contra la exclusión socio-económica y política, generadoras de pobreza, parece convertirse en el objeto primario de cualquier proyecto de transformación que reivindique la vida de las mayorías. Se comprende no sólo en el nivel más global de las reivindicaciones por la desconcentración del ingreso y la reducción del desempleo y subempleo, sino además el apuntalamiento de las estrategias de

sobrevivencia de los sectores populares. No obstante, son evidentes las dificultades que en el presente tienen los movimientos y propuestas que buscan incidir en este plano, ya que la "colonización" del mundo de la vida por el sistema tecnoeconómico condiciona las intervenciones en dicho sector. El mercado tiene sus propias reglas de funcionamiento, y de hecho, éstas tienden a estar asociadas a una alta competencia en el sistema tecnoeconómico, aunque las consecuencias tanto ecológicas como sociales sean generalmente perversas.

Volviendo a las respuestas frente a la metamorfosis del estado, la asunción aparente de un nuevo paradigma -el de la consolidación de la institucionalidad democrática de nuestros países- no parece resolver los interrogantes que surgen, acerca de las prácticas educativas y los cómo se desarrollaron los proyectos enmarcados en los paradigmas anteriores. A la inversa parece más bien dejar en pie un montón de preguntas que saltaron a la vista precisamente con la crisis global. En primer lugar porque la democracia sigue siendo una entidad ambigua, cuyo valor será distinto en función de las prácticas en que se inscriba y el discurso con que se exprese. Especificarlas con nuevas prácticas y nuevos discursos resulta una tarea no pequeña de la educación de personas adultas en el presente.

En una mirada más larga, desde el siglo XIX la educación popular, planteada desde el proyecto liberal como educación de adultos, se había planteado crear posibilidades de acceso a la sociedad democrática a un conjunto de sectores sociales que desde la colonia habían quedado excluidos o estigmatizados para la vida política. Sin embargo, eran propuestas que suponían una jerarquización de los modos de vida presentes en las sociedades premodernas y heterogéneas, que aspiraban a convertirse en sociedades modernas más o menos homogéneas. La educación aportaba un camino nada menos que

decisivo para abandonar modos de vida tildados de "bárbaros" o "salvajes" y encaminarse a la consecución de ese ideal moderno y a la vez homogéneo. Es la visión iluminista que trascendió no sólo a la educación sino a todas las esferas de la vida social.

Dentro de esta concepción la modernidad se identificaba al progreso y la verdad, por lo que su superioridad resultaba incuestionable. La quiebra de este paradigma en el presente ha abierto las puertas a nuevas formas de pensar el problema de las relaciones entre modernidad y las culturas populares, problema que atraviesa la resignificación de las prácticas de educación de personas adultas en el continente.

Por último, la separación Estado/Sociedad implica la vigencia de proyectos estatales oligárquicos y/o autoritarios. En todo caso la participación se reduce a depositar (o delegar) toda la confianza en un líder cuyos atributos personales le convierten en dueño del ejercicio legítimo del poder. El que el Estado sea operado legítimamente por un líder, que se coloca por encima del bien y del mal, supone un monopolio extremo de las instituciones que debían tener carácter público. Las clientelas sustituyen a los ciudadanos y ciudadanas en su "participación" -aunque ajena y lejana- de la cosa pública. A la inversa, ello explica la contundencia de la desconfianza en las instituciones y la esperanza de que aparezca un nuevo líder que tendría la misión de salvar al pueblo. La vigencia de una legitimidad no democrática, basada en la mediación del líder y en la impronta de éste sobre las instituciones, acentúa la separación entre Estado y Sociedad y la inexistencia de una sociedad civil, esto es, de una sociedad de ciudadanos y ciudadanas. Por tanto la separación referida compromete la exclusión política de las mayorías, aun en el caso de que se den compensaciones de inclusión simbólica. De ahí que la ciudadanización tenga un nuevo sentido de crítica a la exclusión

política que ha perpetuado un Estado que ha vivido de espaldas a la Sociedad.

Es en medio de estos dilemas como se han venido desarrollando las prácticas de educación de personas adultas y desde donde se plantean los retos y las búsquedas encaminadas a dar respuestas pertinentes a las situaciones y conflictos del momento de indefinición de referentes globales. Las relaciones entre culturas populares y estas búsquedas parecen indicar los derroteros y las estrategias más productivas e interesantes en este ámbito de la educación de personas adultas.

CULTURAS POPULARES, EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

Si se acepta que las relaciones entre participación y autoritarismo no constituyen categorías excluyentes¹, como parecen indicar los recientes procesos políticos latinoamericanos, entonces la problemática de la democratización de nuestras sociedades envuelve la constitución de una nueva legitimidad democrática, que incluye actoras y actores sociales cuya nueva presencia ha sido destacada en numerosos estudios. Este desafío, en el plano que nos ocupa, se inscribe en la síntesis del hacer y del ser, de la acción y el valor, como metas de la acción educativa. Esta es la búsqueda en que están empeñadas numerosas organizaciones de base o no, que intentan recuperar para la construcción democrática su acción educativa.

De lo anterior se desprenden interrogantes sobre las concepciones de democracia que están envueltas en tales búsquedas. Aunque no haya consenso en este sentido, una parte significativa de las organizaciones involucradas hemos apostado a una democracia participativa, con lo que se quiere significar que vemos la democracia no sólo como objetivo, sino también y al mismo tiempo como camino. Todavía más: se quiere insistir con ello en la necesidad de estar

alertas y poner atención en los procesos a aquellos aspectos que van generando participación real y continua de ciudadanos y ciudadanas -a través de las diferentes formas organizativas de la sociedad civil- en la conducción de la vida social; esto, además de ser una vía para eficientizar el enfrentamiento de los problemas reales, gracias a la integración de capacidades humanas existentes, permite enfrentar las necesidades sentidas de las poblaciones y sectores sociales afectados.² Lo que devuelve a la acción educativa una dimensión de eficacia que resulta crucial para las personas adultas implicadas, ya en la función de educandos ya en la de educadoras/es.

Otra interrogante se refiere a la cultura política autoritaria que ha marcado de manera determinante las culturas populares, lo que permite el reciclaje casi permante de políticas clientelistas desde el Estado así como el caciquismo en sus diversas variantes, todas incompatibles con la concepción democrática que se adopta como proyecto. Aquí tocamos uno de los temas más importantes del diálogo entre culturas populares y modernidad³, cuyo derrotero afectará aspectos decisivos de las construcciones democráticas emprendidas.

De todos modos conviene no olvidar, que no sólo las culturas populares están marcadas por el autoritarismo. Ahí está, ciñéndonos a sólo una cuestión fundamental, la contraposición "civilización y barbarie" para desengañarnos. Pues si bien es cierto, como afirma Adriana Puiggrós⁴, que el proyecto de Sarmiento ha fracasado en América Latina, no se puede decir lo mismo de la imagen histórica dualista: superior/inferior (civilización/barbarie; moderno/tradicional; desarrollo/subdesarrollo), sobre la cual está montada nuestra mirada ética y política. Sin una crítica a fondo de esta mirada excluyente, discriminatoria y racista, no alcanzaremos a comprender el sentido del diálogo entre culturas populares y modernidad. Sucede que el viejo proyecto democrático-

liberal estaba fundado sobre la base de una antropología que, por excluyente, es incompatible con las concepciones democráticas que inspiran los proyectos actuales. Para decirlo brevemente, el siglo XIX latinoamericano entendió el problema de la educación en el contexto de la ideología del progreso.⁵ Esto significó el rechazo de formas de vida populares que fueron identificadas como obstáculos al progreso. Ellas fueron propuestas como la representación de la barbarie contrapuesta a la civilización, siendo esta última equiparada a la modernidad capitalista. Por tanto, la problematización de dicha tradición y los proyectos educativos sustentados en ella es una exigencia a nuestros proyectos actuales.

Acompañando desde el Centro Poveda a diversos grupos de personas adultas dentro de un espacio profesional tendencialmente popular, como es el caso de las maestras y los maestros de la educación pública, así como también a grupos y organizaciones de base, hemos encontrado los siguientes aspectos decisivos:

a) Desarrollar y consolidar las mediaciones organizativas. Es por esta vía por donde la educación de personas

1. TORRES, Rosa María. "Alfabetización de adultos y democracia". En: Jorge Osorio (Ed.), *Educación de adultos y democracia*. Editorial Popular, O.E.I., Quinto Centenario, Madrid, pp. 117-127, 1990.

2. Cfr. VILLAMÁN, Marcos. "La democracia participativa: Algunas reflexiones". En: *Estudios Sociales*, No.78, octubre-diciembre, 1989.

3. Véase al respecto: VILLAMÁN, Marcos. *América Latina: Modernidad y culturas populares. Desafíos y posibilidades*, Santo Domingo, Centro Poveda, 1993.

4. Aut. Cit., *Volver a Educar*. Ariel, Buenos Aires, 1995.

5. Cr. GONZÁLEZ, Raymundo. «Ideología del progreso y campesinado en la República Dominicana». XXIV Congress. Latin American Studies Association, Washington 28-30 septiembre de 1995.

adultas parece estar contribuyendo de manera significativa a la formación de una nueva cultura democrática. La participación y la gestión de la organización, en forma colectiva, supone unos diálogos y consensos en permanente desarrollo... Estamos en presencia de un continuo hacer y reflexión, de un proceso de aprendizaje permanente: La contingencia y el disenso forman parte de la vida cotidiana y hay que aprender a convivir con ellos.

b) Esa cultura democrática se afirma tanto en las formas en que se tratan y procesan las diferencias como en las que se alcanzan los consensos; el conflicto entre posiciones encontradas puede ser una oportunidad para crear, para conocer más la complejidad, para crecer en conciencia política, siempre que lo asumamos en la perspectiva de un diálogo de saberes. No se trata de una propuesta cultural que abandone las prácticas del poder-dominación en que estamos inmersos, sino más bien de la problematización de tal herencia y su transformación por parte de las y los sujetos. La tradición de muchas organizaciones cuyas prácticas y estructuras eran o siguen siendo poco participativas y altamente jerárquicas, se ve entonces cuestionada por una perspectiva que no descalifica a ninguna de las partes que entran en diálogo. Eso va más allá de los contenidos discursivos que se les pretenda asignar a las mismas prácticas.

c) En esta última dirección se articulan identidad y conciencia ciudadana. Es por la vía de la responsabilidad asumida en la participación de la construcción de lo público, como se vienen dando pasos en la creación de ciudadanía "desde abajo"⁶. Pero esa participación precisa de una identidad reconocida, válida, con potencia dialogante. Este reconocimiento de cada individuo/a en cuanto interlocutor/a es lo que el diálogo de saberes garantiza en los procesos de educación de personas adultas. Y lo mismo es válido para las culturas, ya que se trata de encontrarse y crear a

través del diálogo y no de someterse al punto de vista que se considera "verdadero" a priori.

d) A partir del diálogo de saberes estamos en condiciones de crear un nuevo conocimiento sobre nuestra realidad compartida y sus conflictos, sobre nuestras formas de vida colectivamente consideradas, sobre las posibi-

**A PARTIR DEL DIÁLOGO DE
SABERES ESTAMOS EN
CONDICIONES DE CREAR
UN NUEVO
CONOCIMIENTO SOBRE
NUESTRA REALIDAD
COMPARTIDA Y SUS
CONFLICTOS, SOBRE
NUESTRAS FORMAS DE
VIDA COLECTIVAMENTE
CONSIDERADAS, SOBRE LAS
POSIBILIDADES DE
CONSTRUIR LO PÚBLICO**

lidades de construir lo público. Y esto desde las experiencias locales, que no son de ninguna manera simples. Se trata de abrir un espacio a las iniciativas colectivas, disgregadas por las tendencias del "individualismo posesivo" para usar el concepto de MacPherson que radicalizara el neoliberalismo conservador de nuestra época. Así como Dewey al analizar las relaciones entre democracia y educación estuvo preocupado por salvar al individuo entre las tendencias sociales colectivas⁷, ahora nos vemos en la necesidad de subrayar los intereses colectivos para reivindicar precisamente esa "mejor calidad de la experiencia humana que sea más ampliamente accesible y disfrutada" de que nos habla. Esta ampliación de lo público reinstala el diálogo entre culturas populares y modernidad en el centro del debate sobre la construcción de ciudadanía.

e) Las culturas populares han desarrollado formas concretas de solidaridad social que proveen referentes éticos a

la acción individual -aun sea local- de amplios sectores sociales. Nos hallamos frente a los llamados nuevos movimientos sociales, que constituyen los nuevos sujetos que afirman la vida y luchan por construirla desde condiciones no siempre favorables: pobladores urbanos, mujeres, jóvenes, etc. Son históricamente formas de resistencia y de esperanza colectivamente vividas y significadas. Están ahí otorgando sentido a las prácticas populares, a la cotidiana "lucha por la vida", y pueden servir igualmente a la construcción de referentes más amplios de encuentro entre ética y política. Esas concreciones son necesarias, pero su alcance debe potenciarse puesto que las mismas se mantienen excluidas por los poderes (político, económico, cultural), quedándose en posiciones aislacionistas. Este es el desafío de una práctica educativa desde las personas adultas que asume como camino y objetivo el proyecto democrático.

f) Un rasgo sobre el cual no se ha insistido suficiente se refiere a las diversas configuraciones del tiempo en la realidad y el mundo popular. El tiempo cotidiano de las urgencias de la gente, de sus necesidades, es un tiempo corto: «se vive al día», hay que buscar la vida a cada instante cada día. El largo plazo no existe en una situación de este tipo.

En esas condiciones se comprende que el tiempo popular no incluye

6. JELIN, Elizabeth. "¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo". En: *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, Nº.55, pp. 21-37, diciembre de 1993.

7: "¿Por qué se preguntaba Dewey-preferimos el orden democrático y benigno al autocrático y brutal?... Podemos hallar razones que en última instancia no se reduzcan a la convicción de que el orden democrático promueve una mejor calidad de experiencia humana, una calidad más ampliamente accesible y disfrutable, que las que permiten las formas no democráticas o antidemocráticas de vida social?" Jorge Mañach, *Dewey y el pensamiento americano*, Taurus, pp.37-38, Madrid, 1959.

normalmente la previsión, la planificación; se acumulan logros de manera fortuita -cuando es posible- y hasta se puede obtener una resultante de los esfuerzos así acumulados en determinado momento, en los casos exitosos. Pero la búsqueda del éxito no es posible planificarla, puesto que la vida cotidiana está preñada de contingencias. En realidad, lo que se ha generalizado es la búsqueda del éxito material de forma rápida, asociada a la ilegalidad o -en el mejor de los casos- a un golpe de suerte.

El tiempo cotidiano popular -visto desde el ángulo del trabajo remunerado- ha sido reducido a un esfuerzo continuo por la simple reposición de las energías. Es un gastarse en estar vivos. «Tamo vivo» es a menudo la respuesta de una persona del barrio cuando se le pregunta cómo está; y aún puede agregar, sin ironía: «...que es una gran cosa». Si la disciplina del tiempo en el capitalismo ha implicado la valoración de las horas de «trabajo» en contraposición a las horas de «vida»,⁸ en el capitalismo periférico, a la inversa, donde los altos índices de desempleo son predominantes, para las clases sociales populares supone una inversión inmensa de vida a cambio del valor de una hora de trabajo. No obstante la vida obedece también a otros ritmos, especialmente en los barrios donde las relaciones sociales se resuelven conjuntamente con el quehacer.⁹ Tal es el caso de las mujeres, más afectadas en general por el desempleo y los bajos salarios, y que tienen que aprender a sobrevivir en estas condiciones. La «orientación al quehacer» del trabajo da cabida al sentido más amplio de la solidaridad, la compasión, la ayuda y el apoyo mutuos, la reciprocidad, valores vivenciados cotidianamente y, a su vez, tan decisivos en la conciencia social de la mujer popular.

El sometimiento a la disciplina de las horas no ha destruido la referencia al otro tiempo orientado al quehacer en las culturas populares. Este elemento de resistencia constituye un punto de partida importante para la articula-

ción entre tiempo cotidiano y tiempo político en las condiciones del capitalismo periférico de la postguerra fría. Si esta búsqueda es relevante, la mediación más adecuada es aquella que parte de establecer un diálogo donde de verdad aprendemos mutuamente, camino emprendido -con aciertos y desaciertos- en las experiencias de educación popular latinoamericana y que importa destacar por su relevancia.

Se necesita la comprensión del tiempo político y del tiempo cotidiano para plantearse el problema de su articulación. Como hemos visto, el tiempo cotidiano es el tiempo de las urgencias, el día a día, de las necesidades perentorias, el de buscarse la vida; es un tiempo de corto plazo en el que se mueve la vida cotidiana de la gente popular, en la que están envueltos los adultos y las adultas sujetos y sujetas de educación. El tiempo político apunta a los proyectos, sus mediaciones y sus realizaciones. Hasta ahora la educación popular ha sido una de las experiencias más significativas donde se ha planteado el problema de construir mediaciones válidas entre tiempo cotidiano y tiempo político. Por esa vía la educación popular nos acerca a una nueva conciencia social que no está desligada del tiempo y su historicidad. g) Asimismo, la educación popular provee un fundamento ético imprescindible en la educación de personas adultas, pues se trata de tomar en serio la pretensión de verdad de todo discurso, en este caso de un discurso que ha sido considerado sin valor ninguno, esto es, como producto de la superstición y de la ignorancia. En cuanto la tolerancia y el respeto a la diferencia son rasgos básicos del diálogo de saberes, en la educación popular no se descalifican de antemano los discursos, sino que entran en juego para la búsqueda de acuerdos, de comprensiones comunes que conduzcan a la acción conjunta.

Así, las culturas populares son portadoras de una voz distinta cuyas huellas tienen un valor cultural enorme

para la comprensión de las identidades y expresiones espirituales de la vida de las mayorías. El que hayan sido relevadas de manera aislada y hasta distorsionadas, viéndolas sólo como folklor o como casos ajenos a la cultura nacional, tiene que ver con la posición de marginación en que han sido colocadas, la exclusión a que nos hemos referido. Los aportes de las culturas populares en diálogo con la modernidad, puede abrir nuevos espacios de encuentro que resulten provechosos para la construcción democrática en nuestros países, pero también convertirse en propuestas de investigación, en propuestas de soluciones (como hipótesis) a los conflictos de las sociedades respectivas. Esto es no sólo posible, sino además deseable desde el punto de vista de la reconstrucción de un horizonte moderno no hegemonizado por el «sistema tecnoeconómico» (Habermas).

ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

La formación de personas adultas en América Latina y el Caribe demanda nuevas estrategias pedagógico-políticas que aporten significativamente a la constitución de sujetos capaces de su propia autodeterminación y de una acción transformadora en la sociedad. Al pensar en estrategias nuevas, estaríamos intentando recrear las diversas maneras de hacer

8. La contraposición entre trabajo y vida como conciencia temporal en la moderna sociedad capitalista, ha sido estudiado por Edward P. Thompson: «Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial». En: *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Ed. Crítica, pp. 239-293, Barcelona, 1979.

9. Esta orientación puede advertirse también al interior de la llamada «cultura de la pobreza». Cfr. LEWIS, Oscar. En: *La vida. Una familia puertorriqueña en la cultura de la pobreza: San Juan y Nueva York*, Ed. Joaquín Mortiz, México, 1969.

**SE NECESITA LA
COMPRENSIÓN DEL TIEMPO
POLÍTICO Y DEL TIEMPO
COTIDIANO PARA
PLANTEARSE EL PROBLEMA
DE SU ARTICULACIÓN. EL
TIEMPO COTIDIANO ES EL
TIEMPO DE LAS URGENCIAS,
EL DÍA A DÍA, DE LAS
NECESIDADES
PERENTORIAS, EL DE
BUSCARSE LA VIDA; ES UN
TIEMPO DE CORTO PLAZO
EN EL QUE SE MUEVE LA
VIDA COTIDIANA DE LA
GENTE POPULAR. EL
TIEMPO POLÍTICO APUNTA
A LOS PROYECTOS, SUS
MEDIACIONES Y SUS
REALIZACIONES HASTA
AHORA**

educación en el ámbito de personas con una experiencia cultural y educativa que ha marcado sus concepciones y prácticas sociales y políticas. Estas estrategias más que acumulación de saberes, intentan abrir nuevos horizontes y nuevos sentidos en los procesos de aprendizaje, de reconstrucción de la propia subjetividad y de un nuevo talante en el ejercicio de la ciudadanía. Por eso, «la construcción educativa de la ciudadanía democrática adquiere un amplio reconocimiento, en un momento en que los procesos reales restringen las posibilidades de las democracias participativas»¹⁰.

Las estrategias propuestas implican una ruptura con prácticas educativas tradicionales y se orientan a impulsar una formación vertebrada por las dimensiones de la conciencia crítica, de la educación para la autogestión, el cambio social y las transformaciones político-pedagógicas. Así nos encaminaremos a una formación de personas adultas en la que se fortalez-

can los procesos de ciudadanía y por ende, de integración efectiva y afectiva al manejo de lo público. Esta ciudadanía según Palma (1995) «representa una identidad general que resulta necesaria para una mirada más compleja ya que comunica horizonte y sentido»¹¹ a las tareas que nos reclama la formación de personas adultas que quieren responder a las urgencias particulares y globales.

1. La formación desde la perspectiva de la conciencia crítica:

Esta hace referencia a procesos de análisis, a procesos de reflexión y hermenéuticas sobre lo que vamos haciendo para levantar cuestionantes o interpelaciones al sentido de nuestras actuaciones para imprimirle un carácter transformador. Como eje plural y complejo nos aporta tres énfasis que constituyen una unidad estratégica fundamental desde nuestro punto de vista para la formación de personas adultas.

1.1. Procesos educativos vertebrados por la dimensión valorativa.

Este énfasis lleva a priorizar un trabajo educativo con personas adultas marcadas por un proyecto en el que tienen espacios los intereses y las necesidades de las mayorías. Este proyecto responde a una nueva ética en la que el centro de las búsquedas y de la formación tiene que ver con valores que colocan el bienestar colectivo por encima de los beneficios personales. De ahí que la formación de personas adultas hoy más que nunca tiene que fortalecer el «aprender a vivir la cotidianidad desde la perspectiva de la pro-existencia porque puede conducir a compromisos con proyectos al servicio de las mayorías»¹².

Este proyecto ético al permear el discurso y la práctica de estas personas adultas le imprimirá un sentido diferente a los procesos formativos y a su rol en los diferentes espacios sociales.

1.2 Procesos educativos vertebrados por la dimensión política.

Esta dimensión estratégica pone especial atención al desarrollo de la conciencia histórica de las personas adultas de manera que aprendan a descubrir el sentido de una participación real, articulada a las organizaciones como mediaciones privilegiadas para fortalecer la capacidad de tomar posición ante los hechos, ante las diferentes situaciones, no sólo a nivel personal sino como parte de un colectivo. Los procesos que se desarrollan ayudan a asumir la participación como un «instrumento a través del cual construimos una mejor realidad social y nos construimos como mejores seres humanos»¹³. En ese sentido ésta se «convierte en una forma de ejercicio de la responsabilidad por cuanto cada cual es interpelada/o a actuar para el bien de todos y todas sin esperar soluciones en las cuales él/ella no participe en producir»¹⁴.

La dimensión política articula estrechamente participación organizada con transformación de la realidad personal y social. Las personas adultas están urgidas por mediaciones, espacios y gestos que desde la cotidianidad le posibiliten una actuación comprometida con nuevos cambios, nuevas relaciones, nuevos sujetos que se sitúan orgánicamente en los contextos en que inciden. La práctica educativa tiene que estar permeada por un horizonte político de transformación radical de todo lo que niegue

10. OSORIO, Jorge. "Ciudadanía y posibilidades de una educación del sentido común". En: *La Piragua* Nº 10: 43-45 1er sem. 1995.

11. PALMA, Diego: "La Educación Popular y el tema de la ciudadanía" en: *La Piragua* Nº 10: 55-61 1ER sem. 1995.

12. VILLAMAN, Marcos. *Metodología para la formación de la Conciencia Crítica: Dimensión valorativa*. Centro Poveda, pág. 26 Santo Domingo, 1987.

13. HENRIQUEZ, Argentina; VILLAMAN, Marcos, ZAITER, Josefina. *Sistematización*. Centro Poveda, Santo Domingo, 1995.

14. *Idem.*

el ejercicio del poder de la participación y de la articulación con otras fuerzas que buscan nuevos estilos y relaciones societales.

1.3. Producción democrática y creativa del conocimiento.

La construcción de conocimiento al proponerla como estrategia válida en el proceso de formación de las personas adultas nos lleva a destacar en primer lugar, la importancia que tiene tomar en serio el carácter socializador de su producción. El conocimiento no es patrimonio de las formadoras y formadores. Todas y todos las y los participantes en el proceso educativo tienen derecho y responsabilidades al intervenir con acciones de investigación y reflexión en la construcción de conocimientos.

Este proceso de producción de conocimientos tiene que estar vertebrado por las necesidades particulares de los sujetos y por los que animan y/o facilitan la producción, por esto, "se abre la tarea de ligar sus prácticas a la atención de necesidades esenciales y necesidades básicas de las personas y grupos atendidos, buscando un desarrollo de sus potencialidades tanto personales como colectivas"¹⁵. Todo esto implica una manera nueva de entender la gestión del conocimiento en el campo de la formación de adultas y adultos. Podemos hablar de hacer realidad en distintos momentos, una gestión democrática del conocimiento: al momento de producirlo, al aplicarlo, al comunicarlo en otros espacios. "Esta gestión democrática del conocimiento implica que las actrices y actores del proceso educativo tengan información de qué y para qué conocen, de manera que el proceso de aprendizaje no les resulte extraño ni lejano"¹⁶.

Producir conocimientos desde esta perspectiva nos coloca frente al desafío permanente de negociar con los saberes, con las experiencias, con las certezas de los que están involucrados en el proceso para intentar conferirle un tratamiento integrador y globalizante que elimine o disminuya la

fragmentación y sobre todo, la instrumentalización del conocimiento. Marco Raúl Mejía (1995) nos recuerda que los procesos formativos no pueden terminar en una simple instrumentalización del conocimiento, sino que deben orientarse a una "idea de educación con compromisos con el conocimiento, la información, la investigación, las habilidades, los valores y las actitudes ante la colectividad, proceso que debe garantizar una mejor calidad de vida socialmente productiva"¹⁷.

2. Resignificación permanente de los propios saberes en articulación con los nuevos que emergen de la cotidianidad y de los cambios sociales y políticos del contexto

Desde esta perspectiva el proceso de formación no se agota en una mirada crítica de la propia práctica, favorece un análisis y una observación cuidadosa de las acciones que realizamos para convertirlas en acciones transformadoras. La dinámica de la resignificación es eminentemente reflexiva y creativa por lo cual nuestras prácticas no sólo cobran novedad sino que responden a nuevos sentidos. Estos nuevos sentidos hacen relación a una formación de personas adultas que desde la reinención de sus prácticas sociales aporten significativamente la reconstrucción de su propia experiencia, de las instituciones del estado y la transformación de las instituciones de la sociedad civil. "Esto contribuye a que se produzcan cambios en el ejercicio del poder, en el reconocimiento y la vigencia de los derechos y de la legitimidad de los actores sociales"¹⁸. La estrategia de resignificación es educativa, es política, es constructiva no sólo de poder y de experiencias plurales sino que transforma radicalmente las personas involucradas en el proceso.

3. Articulación de trabajo-reflexión-nuevas prácticas

Estos procesos formativos reclaman una vinculación permanente entre las diferentes acciones de los sujetos, los contextos de análisis y reflexión o mirada crítica y las nuevas prácticas que se van gestando. Esta permanente articulación entre esos tres polos de una unidad es necesaria para no perder el horizonte de sentido de lo que hacemos en respuesta a las demandas de las realidades en que nos movemos.

La formación de personas adultas ya no resiste orientaciones externas a lo que va demandando su propia situación y la de la sociedad en la que están situadas; desde ahí la necesidad de propiciar espacios, instrumentos, climas y procedimientos que posibiliten la recreación de las acciones, permeadas por la propia valoración crítica y la de los que entran en relación con nosotros y nosotras. Esta articulación a su vez propicia el fortalecimiento de la propia identidad porque pone a los sujetos en condiciones de tomar en peso los nuevos productos, los nuevos procesos y las nuevas relaciones que ellos y ellas van creando en el trabajo conjunto con otras y otros, van gestando.

Las educadoras y los educadores populares estamos llamados/as a trabajar arduamente para disminuir un proceso educativo cosificado y con poca fuerza creadora. Esta estrategia debería impulsar la producción de nuevos discursos, nuevos signos, nuevos símbolos, nuevos sujetos y desde ahí, una realidad transformada y transformadora.

15. MEJÍA, Marco Raúl. "Retos y futuro de la educación de adultos: notas provisionales". En: *Seminario-Taller REDALF sobre construcción de subsistemas de Educación de Adultos en América Latina: Una acción Estratégica*. Quirama, pp.9-11, 12-23 abril, 1995.

16. HENRIQUEZ; VILLAMAN, ZAITER, ob. cit., p. 61.

17. MEJIA, Marco Raúl, ob. cit.

18. JELIN, Elizabeth, art. cit., pp.21-37.

4. Procesos orientados a la constitución de sujetos democráticos

Esta estrategia posibilita que las personas adultas además de reconocer sus derechos, asuman libremente sus responsabilidades sociales en el marco de una educación para el ejercicio de una ciudadanía crítica y tensionada fuertemente por la construcción de lo público como espacio que convoca a los sujetos de una sociedad.

Los procesos orientados a la constitución de sujetos privilegiarían un accionar pedagógico favorecedor del desarrollo de la capacidad de actuación autónoma y responsable, el desarrollo de una alta autoestima, el fortalecimiento de la identidad personal y colectiva. Estos desarrollos ponen a las personas adultas en condiciones de asumirse a ellas mismas y de asumir también las diferencias con respecto a los otros como enriquecimiento, al mismo tiempo que como conflicto.

La constitución de sujetos pasa por el desarrollo de la capacidad de analizar e interpretar críticamente la realidad para transformarla. Esta formación de sujetos no sólo presta atención a la identidad individual; la identidad colectiva, también forma parte de los aprendizajes que se quieren propiciar. Para ello es importante tener en cuenta que es "fundamental la existencia de proyectos o intuiciones con capacidad de interpelar a los individuos y constituirlos en sujetos de ellos; que las personas se perciban como interpeladas por esos proyectos o intuiciones, se sepan y asuman como sujetos de ellos"¹⁹.

5. Creación de espacios y procesos que posibiliten el empoderamiento de las personas adultas.

Esta estrategia puede contribuir a que las personas adultas construyan poder no sólo para la afirmación de su propia identidad sino para la construcción de la identidad colectiva. Este empoderamiento implica un pro-

ceso lento marcado por resistencias y por la puesta en práctica de las pequeñas y grandes decisiones gestadas por el colectivo.

Desde espacios y procesos que propicien el ejercicio del poder, se aporta a la construcción y gestión del poder local, social y cultural. Esto nos llevaría a dar un salto cualitativo en relación la ciudadanía.

Son múltiples las estrategias que podrían favorecer la formación de las personas adultas en una perspectiva

**LOS PROCESOS
FORMATIVOS NO PUEDEN
TERMINAR EN UNA SIMPLE
INSTRUMENTALIZACIÓN
DEL CONOCIMIENTO, SINO
QUE DEBEN ORIENTARSE A
UNA "IDEA DE EDUCACIÓN
CON COMPROMISOS CON
EL CONOCIMIENTO, LA
INFORMACIÓN, LA
INVESTIGACIÓN, LAS
HABILIDADES, LOS
VALORES Y LAS ACTITUDES
ANTE LA COLECTIVIDAD,
PROCESO QUE DEBE
GARANTIZAR UNA MEJOR
CALIDAD DE VIDA
SOCIALMENTE
PRODUCTIVA"**

diferente y sobre todo, de singular aporte para cada sujeto en particular y para la sociedad en general. De todos modos, las presentadas en este artículo no pretenden agotar o sustituir las demás; con este aporte sólo pretendemos introducir otros elementos al debate que en este campo se abre actualmente en América Latina y el Caribe. Aprovechamos también para señalar que el desarrollo en la práctica, de las estrategias presentadas, tendrá que estar marcado transversalmente por:

- la valoración y acogida perma-

nente de las prácticas que construyen la diversidad de subjetividades en los procesos educativo-políticos.

- hacer posible la gestión democrática del cambio educativo y del conocimiento.

- impulsar la sistematización de las prácticas de manera que se posibilita la reconceptualización de las mismas y se aporten nuevos saberes-conocimientos sobre el desarrollo de las experiencias de lucha social y de resistencia cultural.

Hemos asistido a un cambio de enfoque en torno a la cuestión del poder. Primero se hacía desde el Estado y los partidos, ahora desde la "sociedad civil". El término de sociedad civil, que no deja de ser vago, cobra sin embargo un sentido muy claro en contraposición al Estado y los sectores oligárquicos y/o burocráticos que han monopolizado el ejercicio legítimo del poder.

En países como los nuestros donde el Estado ha vivido de espaldas a la sociedad, la tarea de construcción de ciudadanía significa especialmente la denuncia de dos componentes del sistema político vigente: el primero, se refiere al no reconocimiento de los sujetos populares como interlocutores e interlocutoras del Estado, esto es, como ciudadanos y ciudadanas.

La conformación de nuevos sujetos sociales supone su inclusión como interlocutores de la organización estatal y nacional existentes. De ahí que ellos constituyan de por sí una ampliación de la "cuestión nacional" y de la "cuestión social" en los países respectivos. Decir que debemos constituirnos como ciudadanos y ciudadanas implica el ejercicio de deberes y derechos que normalmente han sido desconocidos. La incapacidad del Estado de reconocer a los nuevos sujetos sociales, y por tanto, su incapacidad para un diálogo provechoso con los diversos sectores populares o subal-

19. HENRIQUEZ, VILLAMAN, ZAITER, ob. cit.

ternos, está asociada al carácter autoritario de dicho Estado.

Ello remite a un segundo elemento que consiste en la denuncia de las bases no democráticas de legitimidad del sistema político. La pobreza es un caldo de cultivo a las formas clientelares de la participación política dentro de un sistema autoritario. Por ello la lucha contra la exclusión socioeconómica no sólo implica la superación de niveles de pobreza alarmantes. Significa también la necesidad y la posibilidad de construir una nueva legitimidad democrática. Esto nos permite entender el por qué la construcción de ciudadanía sea tan pertinente al presente.

LA PERSPECTIVA AMBIENTAL DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS



Joaquín Esteva y Javier Reyes*

1. INTRODUCCIÓN

Hoy, cuando el fin de la guerra fría disminuyó considerablemente el riesgo de un enfrentamiento nuclear que devastara al planeta, se ha ido agudizando de manera acelerada el deterioro de la base material en la que se sustenta la sobrevivencia de la especie humana, poniéndose igualmente en alto peligro el futuro de las sociedades antrópicas. El problema ecológico no es nuevo, aunque sí su magnitud, y esto es resultado de complejos procesos económicos, sociales, políticos y culturales que tienen sus orígenes en los modelos de sociedad construidos varios siglos atrás.

La latente amenaza del desencadenamiento de graves consecuencias ambientales para la humanidad por la impaciente afectación sobre los recursos naturales, ha movilizó a muy amplios sectores de la sociedad moderna, pero es evidente que todavía se está muy lejos de poder revertir la problemática ecológica.

En este contexto, se han realizado múltiples llamados, muchos de ellos voluntaristas, para que la educación asuma como una de sus preocupaciones el deterioro ambiental. De manera predominante se ha interpretado esta demanda como el deber que tiene la educación tradicional de añadir a su pretencioso enciclopedismo, con menor o mayor relevancia, temas ecológicos.

El problema de la dimensión ambiental en la educación, sin embargo, no es tan simple como sumar o restar contenidos, sino que exige repensar los procesos educativos. Desde luego, en el contexto general de crisis por el que atraviesa la vida contemporánea, la educación no debe reformularse sólo desde la dimensión ambiental, sino considerando diversos factores y perspectivas. Por otra parte, al estar en juego la posibilidad futura de que la humanidad pueda encontrar en la naturaleza los recursos para satisfacer sus necesidades primarias, la dimensión ambiental debe contemplarse en todas las actividades humanas, sin exceptuar la educación entre personas adultas, como una preocupación seria y de la mayor relevancia.

El presente documento tiene como objetivo apuntar algunas de las ideas que se debaten dentro del movimiento ambiental y vincularlas con el ámbito de la

* Educadores mexicanos de CESE, Pátzcuaro, México.

educación de personas adultas.

En este sentido, y considerando que la educación está sobredeterminada por otros factores sociales, no se pueden eludir los temas del desarrollo social y la economía.

El análisis que se realiza de la educación de personas adultas, desde la perspectiva ambiental, pretende demostrar que hasta ahora a la problemática ecológica que vive la sociedad moderna no se le ha dado el peso suficiente ni se le ha abordado de la manera más adecuada.

Finalmente, se sugieren algunos de los elementos centrales que deben incorporarse al debate de la educación de personas adultas, en el marco de las propuestas ambientalistas.

2. LA CRISIS AMBIENTAL PLANETARIA

2.1. La Racionalidad del Modelo de la Sociedad Industrial¹

Hace 25 años, las aspiraciones de crecimiento del actual modelo económico dominante en el planeta, el modelo industrial, fueron puestas en entredicho con la aparición del conocido informe «Los límites del crecimiento»². Con base en un ordenador computarizado que permitió a los investigadores integrar los datos globales y realizar las proyecciones, los autores concluyeron que de no modificarse las tendencias observadas en cuanto al crecimiento de la extracción de recursos naturales y producción de desechos, los límites del mismo se alcanzarían en 100 años. El resultado más probable, señala el informe, «será una declinación súbita e incontrolable tanto de la población como de la capacidad industrial». Al lado de esta conclusión, se afirmó la posibilidad real de alterar las tendencias del crecimiento y establecer condiciones de estabilidad económica y ecológica capaces de ser sostenidas en el futuro, y satisfacer plenamente las necesidades materiales básicas de toda la población.

El informe suscitó enormes polémicas entre parlamentarios y sociedades científicas, llegando en ocasiones a interpretarse por muchos como la predicción del juicio final, aunque los autores respondieron que el mensaje no marcaba un futuro prefigurado. Contení una advertencia, pero también una esperanza, y ponía a la sociedad planetaria ante la exigencia de elegir con prontitud.

Veinte años después, el estudio fue replicado con otro bajo el título: «Más allá de los límites del crecimiento»,³ en el que los investigadores reconocen que las tres conclusiones que delinearon en su estudio anterior siguen siendo válidas, pero que se debían reforzar los siguientes aspectos:

Primero, que el crecimiento de la actividad humana extractiva y contaminante ha rebasado la capacidad de carga de muchos ecosistemas. Al respecto se advierte que sin reducciones significativas en los flujos de materiales y energía, habrá en las décadas venideras una incontrolada disminución per cápita de la producción de alimentos, el uso energético y la producción industrial.

Segundo, que esa disminución no es inevitable, siempre y cuando se den: a) una revisión global de las políticas y prácticas que perpetúan el crecimiento del consumo material y de la población; b) un incremento rápido y drástico de la eficiencia con la que se utilizan los materiales y las energías.

Tercero, que una sociedad sostenible es aún técnica y económicamente posible. La transición hacia ella requiere un cuidadoso equilibrio entre objetivos a largo y corto plazo, y un énfasis mayor en la suficiencia, equidad y calidad de vida, que en la cantidad de la producción. Exige más que la productividad y más que la tecnología; requiere también madurez, compasión y sabiduría.

Si bien existe la certeza de que el impulso a un cambio en la dirección indicada es al menos comparable con la revolución agrícola de la era neolítica o a la revolución industrial,⁴

no deja de preocupar el lento proceso de transformación de las prácticas sociales no sustentables, más aún cuando los cambios observados en las últimas dos décadas y media «no van más allá del mantenimiento de ciertas bases de reproducción del sistema con adaptaciones regionales de la producción y sus consecuencias (nueva división internacional del trabajo, transferencia de los contaminantes más graves hacia zonas menos desarrolladas). Es decir, las medidas adoptadas no han bloqueado los efectos catastrofistas»⁵.

De hecho, el modelo industrial sigue siendo hegemónico y busca su reproducción ampliada en las nuevas condiciones de la globalización, cuya ideología del desarrollo genera un discurso que refiere a un hecho cultural en apariencia consumado para siempre. El fin de la historia es una visión que paradójicamente es compartida entre derechas e izquierdas, cuando se trata de los rasgos centrales del modelo industrial.

1. Hemos optado por el término «modelo de sociedad industrial», pues desde nuestra perspectiva, aun con las nuevas características y problemas que presenta la postmodernidad, la racionalidad industrialista se sigue manifestando como la predominante en el mundo contemporáneo y, además, no sólo en la denominada «civilización occidental» (p. 2).

2. MEADOWS, D. H., D. I. Meadows, J. Randers y W. W. Behrens III. *Los límites del crecimiento*. Fondo de Cultura Económica. México, 1972.

3. MEADOWS, Donella, Dennis Meadows y Jorgen Randers. *Más allá de los límites del crecimiento*. 2^{da} ed., El País/Aguilar, Madrid, 1993.

4. RUCKELSAUS, Williams. Citado en Meadows, Donella; Meadows, Dennis y Randers, Jorgen. *Op. cit.*

5. DA CRUZ, Humberto. *Ecología y sociedad alternativa*. 3^{ra} ed. Ediciones Miraguano/Amigas de la Tierra, Madrid, 1986.

Wolfgang Sachs⁶ ha señalado que «el desarrollo es, sobre todo, una manera de pensar. No puede fácilmente identificarse con una estrategia o programa particular. Está asociado desde la posguerra al camino universal, la superioridad de la economía, la factibilidad mecánica del cambio, la aparición de nuevos actores y ciertas transformaciones, como la transferencia tecnológica, mientras se marginalizan otros actores sociales y se degradan otras clases de cambio».

Con el desarrollo industrial elevado a rango de meta planetaria, el presidente Truman abrió las puertas a un nuevo tipo de colonialismo de los países industrializados del Norte, obligando a los países del Sur a sumarse al «único camino» posible para alcanzar metas superiores de bienestar («american way of life»). Desde entonces los pueblos del Sur fueron etiquetados como subdesarrollados por poseer un indicador de bajos ingresos per cápita, sin considerar su diversidad social, económica y ecológica. El abuso del concepto de desarrollo ha llevado a considerar el grado de civilización de un país por su nivel de producción.

Al igualar desarrollo con crecimiento cuantitativo, los gobiernos han tomado al mundo como un escenario de lucha económica, donde las naciones compiten por una mejor posición en el Producto Mundial Bruto (PMB), es decir, el valor total de la riqueza producida por la sociedad planetaria. Alcanzar nuevas metas de crecimiento ha significado ampliar los mercados internacionales y ubicar a los países del Sur como competidores económicos, para los cual se ha inyectado capital, realizado transferencia de tecnología y una profunda transformación cultural para muchas «viejas formas» de vivir, que constituyen obstáculos para el desarrollo. De esta manera se da una subordinación gradual de todos los aspectos de la vida social a las formas dictadas por la economía del Norte⁷.

El primer resultado de esta carrera es que el modelo económico ha resul-

tado estructuralmente desigual y profundiza las desigualdades, ya que la disparidad entre los países más industrializados del Norte y los del Sur no sólo se ha mantenido sino tiende a crecer. En 1980, la contribución de los países subdesarrollados al PMB fue del 15% (donde viven dos tercios de la humanidad), mientras que los países más industrializados (con un 20% de la población), aportaron el 80%⁸.

La segunda conclusión que se desprende del análisis del modelo económico es su dirección equivocada. El incremento a la productividad como meta central del desarrollo industrial sigue siendo la aspiración no sólo del Norte sino de los gobiernos del Sur, aun cuando se reconoce que el crecimiento económico es la causa directa de la depredación natural. Se sigue actuando como si la naturaleza fuera un recurso infinito, sin tomar en cuenta la advertencia de los peligros que entraña sobrepasar los límites del crecimiento.

El subdesarrollo, sin embargo, no implica nada más problemas económicos, sociales y políticos, sino que, desde una perspectiva ambiental, Leff⁹ nos señala que éste:

«no es tan sólo un proceso generado como una relación estructural de dependencia en el proceso de acumulación del capital a escala mundial. No es un estado relativo capaz de revertirse a través de mecanismos de equilibración en el uso de los recursos financieros, o en un balance entre población y recursos, o en un reordenamiento del comercio internacional. El subdesarrollo es el efecto de la pérdida neta del potencial productivo de una nación a través de un proceso de explotación que rompe mecanismos de recuperación de las fuerzas productivas de una formación social y de regeneración de sus recursos».

Dicha pérdida neta del potencial productivo pone al Sur en una situación de extremo riesgo de cara al futuro, pues cómo garantizarle a la población del Sur mejores niveles de

vida cuando la larga historia de explotación de sus recursos naturales ha dejado rotos muchos de los equilibrios de los ecosistemas.

Por otra parte, la gravedad de la presente crisis ambiental no significa que ésta sea obviada por el modelo industrial, pues se ha integrado la categoría de capital natural a las teorías económicas neoclásicas, aunque desafortunadamente ello no modifica en mucho el estado del problema. Ahora bien, la incorporación de tal categoría, y el aparente cambio de perspectiva de quienes impulsan la industrialización, es el resultado de una preocupación «no por la salud de la naturaleza, sino la continua salud del desarrollo». Aún más, a pesar de los ajustes, se sigue manteniendo «al hombre como centro del desarrollo y de las posibilidades de la misma naturaleza»¹⁰. A pesar de que el desarrollismo ha sido la causa de la mayor crisis global jamás conocida, se insiste en que lo que se requiere para combatir estos males es, precisamente, más crecimiento y desarrollo. Es así que el concepto desarrollo, diseñado como estrategia para la terapia, ha llegado a significar, más bien, mayor daño.

Asimismo, el modelo económico no plantea ir más allá de un cambio en la tecnología, y para lo cual se parte de la posibilidad de que «la inteligencia técnica y organizativa podría concentrarse en incrementar la productividad de la naturaleza, más que la del

6. SACHS, Wolfgang. «Global Ecology and the Shadow of Development». En: Sachs, Wolfgang (editor), *Global ecology. A New Arena of Political Conflict*. Fernwood Publishing, Canadá, 1993.

7. SACHS, Wolfgang. *Idem*.

8. SACHS, Wolfgang. *Idem*.

9. LEFF, Enrique. *Ecología y capital. Hacia una Perspectiva Ambiental del Desarrollo*. UNAM, p.44, México, 1986.

10. SACHS, Wolfgang. *Op. cit.*

trabajo. De esta manera el planteamiento original del ecologismo sintetizado en «no desarrollo sin sustentabilidad», pasa a ser, bajo el modelo prevaleciente, «no sustentabilidad sin desarrollo»¹¹. Es decir, para la racionalidad predominante la sustentabilidad puede buscarse siempre y cuando no interfiera con el incremento de la productividad industrial. Se parte del supuesto de que sin un alto consumo no existe un pleno desarrollo. La economía de mercado impulsada por el modelo industrial a escala planetaria, sólo puede entenderse como la necia aspiración a seguir formando una enorme clase media movida por el deseo de consumo.

En la perspectiva de la ideología de la industrialización, la tecnología sigue siendo vista como una entidad práctica/neutra (apolítica), necesaria y buena *per se* para el desarrollo social. De este modo, «proporciona legitimidad a aquellas políticas que llevan a cabo el proceso de industrialización, sin tener en cuenta a menudo las consecuencias sociales, políticas y ambientales»¹². Desde un enfoque de determinismo tecnológico, algunos autores han llegado a plantear que «si el fracaso ecológico de la tecnología moderna se debe a su éxito en cuanto a la realización de lo que se propone llevar a cabo, entonces el defecto se encuentra en sus objetivos»¹³. A pesar de ello, se siguen privilegiando los grandes proyectos tecnológicos, homogeneizadores de realidades, generadores de dependencia versus autogestión, concentradores de decisiones, causantes de desempleo y de crecientes desequilibrios ecológicos.

La relación entre pobreza y degradación ambiental es un hecho. Por tal motivo, el Norte se ha venido exculpando, tipificando a los pueblos del Sur como agentes destructores. No se reconoce la diferencia entre depredar para sobrevivir y depredar para la acumulación y el lujo. Esto significa que el Norte sigue proponiéndose como protagonista del desarrollo, situación puesta totalmen-

te en entredicho por la crisis ambiental, pero que justifica el mantenimiento de la ideología del crecimiento obligado en el Sur.

En este contexto de persistencia del modelo de desarrollo, de búsqueda de nuevas potencialidades para encontrar caminos de crecimiento con uso menos intensivo de los recursos, y del descubrimiento del ser humano como enemigo de la naturaleza, los impulsores del modelo económico industrial plantean que la solución está en la ingeniería ambiental y la administración¹⁴.

El manejo global del planeta es la culminación del proyecto que las élites de Occidente iniciaron con la conquista y colonización del «Nuevo Mundo», y en el que han contado con la contribución de sus colegas del Sur, lo que supone que las decisiones más importantes quedan en manos de un grupo reducido de empresarios, técnicos, científicos y políticos, teniendo como referente básico el criterio de eficiencia, en una perspectiva ecotecnocrática de ecología global.

El modelo económico dominante no muestra capacidad de autoregeneración, de acuerdo con las necesidades históricas que han emergido por las contradicciones generadas en su evolución. No se trata de una crisis pasajera, la gravedad de la crisis moderna consiste en sus caracteres estructural e intrínseco, cuyas implicaciones ético-políticas han sido señaladas desde la perspectiva religiosa por Leonardo Boff,¹⁵ al afirmar que «nuestro modelo de sociedad, actualmente dominante, produce un pecado social (ruptura de las relaciones sociales), o bien un pecado ecológico (ruptura de las relaciones del ser humano con su medio ambiente). No solamente explota a las clases y a los ecosistemas presentes, sino también a las clases y ecosistemas futuros».

Francis Bacon (1561-1626), pensador utópico, ya soñaba en su obra «La Nueva Atlántida» con un mundo artificial, en donde la naturaleza se encuentra cabalmente dominada y al

servicio del hombre, como premio a los esfuerzos de la razón, cristalizando de este modo una etapa superior de la sociedad. Pero las relaciones de dominio también se extendían al interior de la sociedad, con la eterna existencia de ricos y pobres, y de un pretendido dominio de naturaleza, característico de la sociedad industrial, nos ha acercado peligrosamente más allá de los límites del crecimiento.

2.2. El Ambientalismo como Respuesta a la Crisis

Desde otras instancias sociales y, en particular, desde el ámbito educativo, se tiene la idea de que el ambientalismo es un movimiento que se remite en lo fundamental a la lucha por proteger y recuperar los equilibrios ecológicos más amenazados. Esto es sólo parcialmente cierto, pues el ambientalismo no se circunscribe a la preocupación por los ecosistemas y los recursos naturales. Más bien hoy en día, como apunta Gudynas¹⁶, el ambientalismo es más que los temas que le preocupan; tiende a convertirse en un movimiento histórico que aporta, al lado de muy variados agentes sociales, una nueva radicalidad social y política que sobrepasa con mucho los intentos por conservar los recursos naturales.

11. SACHS, Wolfgang. *Ibidem*.

12. FRIEDMAN, Yona. «La utopía realizable». Gustavo Gili, Colección *Punto y línea*. Barcelona, 1977.

13. WINNER, Langdon. «Tecnología autónoma. La técnica incontrolada como objeto del pensamiento político». Gustavo Gili, Colección *Tecnología y Sociedad*, Barcelona, 1979.

14. SACHS, Wolfgang. *Op. cit.*

15. BOFF, Leonardo. *Ecología, mundialización y espiritualidad. Cristianos comprometidos con las luchas populares*. México, 1993.

16. GUDYNAS, Eduardo. «Los múltiples verdades del ambientalismo latinoamericano». En: *Nueva sociedad*, Fundación Friedrich Ebert. Nº 122, Caracas, Nov-Dic, 1992.

Sin embargo, a pesar del indudable avance en la conciencia ecológica, es evidente que el ambientalismo no ha logrado que los organismos internacionales y los gobiernos nacionales que impulsan los modelos económicos dominantes, con sus diferentes estilos de desarrollo, pongan en duda o rechacen, como ya lo apuntamos en el apartado anterior, las bondades de la sociedad industrial-urbana moderna como el modelo a seguir.

Inclusive, prevalece, aún en posturas críticas y progresistas, la limitada idea de que «lo ambiental» se aboca y agota en la lucha por remediar las consecuencias negativas tanto del crecimiento demográfico como del acelerado proceso de industrialización: contaminación, producción excesiva de basura, devastación de recursos naturales, etc. Esta interpretación ignora o deja de lado uno de los principios centrales del ambientalismo político¹⁷ y de los logros fundamentales de la Conferencia Mundial sobre Ambiente y Desarrollo, realizada en Río de Janeiro en 1992, en el sentido de alcanzar el reconocimiento de que la problemática ecológica no puede considerarse sólo como un elemento adicional o colateral de los modelos de desarrollo, sino como un factor central que debe obligar a la reconversión económico-productiva de los proyectos de sociedad, sobre todo si se pretende darle sustentabilidad en el largo plazo a la especie humana. Paralelamente, se ha insistido en que los problemas ecológicos son uno de los argumentos fundamentales, aunque desde luego no el único, para demostrar que se ha llegado al agotamiento de los modelos de desarrollo prevalecientes.

En este sentido, Leff¹⁸ señala:

«Las causas predominantes de la «crisis ambiental» no son las de una presión neomalthusiana de la población sobre los recursos ni de una tendencia «natural» del progreso histórico hacia un consumo creciente de energía. Las crisis de recursos, de alimentos, de energía, y la sobrexplotación y depreciación de los mis-

mos, es el resultado de un proceso económico dirigido por el propósito de maximizar en el corto plazo las ganancias privadas de los capitales invertidos, asociado con los patrones de consumo de la sociedad opulenta, o por la estrategia de maximización del excedente económico en las economías controladas por el Estado».

Por lo tanto, el ambientalismo político no se ha quedado en la preocupación por los ecosistemas, ni tampoco en un cuestionario al capitalismo, sino que ha avanzado hacia la crítica de un tipo de racionalidad que ve en el desarrollo, entendido como crecimiento económico, la vía para acceder a una sociedad mejor. Desde esta perspectiva, el movimiento ambiental pugna por la formulación de nuevas orientaciones para los proyectos de sociedades futuras y no sólo por un adecuado manejo de los ecosistemas.

En esta línea, cabe reconocer, sin embargo, que el movimiento ambientalista ha mostrado distintas facetas, las cuales podemos ubicar, apoyándonos en una propuesta de Eduardo Viola,¹⁹ en tres distintas conceptualizaciones teóricas: a) como un grupo de interés dentro del sistema político, que demanda ajustes al modelo socioeconómico, pero sin representar desafío alguno; b) como un nuevo movimiento social que cuestiona al capitalismo, enfatizando la calidad de vida y la descentralización; c) como un movimiento histórico que participa en la lucha entre las fuerzas conservadoras de la civilización depredatoria y dispendiosa y las fuerzas reformistas que apuntan hacia una civilización ecológicamente sustentable y socialmente justa.

Es la tercera opción la que consideramos que abre las perspectivas para construir una nueva racionalidad ambiental, opuesta a la racionalidad social, económica y de consumo que prevalece en la actualidad.

El avance hacia sociedades sustentables será posible en la medida en que el movimiento ambiental se presente como un articulador, entre otros, de diferentes movimientos so-

ciales; para ello cuenta con un aglutinante fundamental: su lucha por superar uno de los conflictos de mayor gravedad enfrentados por las civilizaciones humanas: el deterioro acelerado de la capacidad productiva del planeta; conflicto que por su globalización y complejidad presenta una nueva dimensión en las luchas políticas y sociales, como señala Alain Touraine²⁰.

«Tras la derrota del fascismo y del comunismo, e incluso el agotamiento del integrismo iraní, ya no existe un debate fundamental en el mundo. Todos los países reconocen la superioridad de la economía de mercado, de la democracia política y de la secularización. Ya no hay ninguna idea que parezca falsa. Los conflictos políticos y sociales nacidos en el siglo XIX se han agotado, puesto que los Estados totalitarios contienen en sí mismos su propia destrucción. Ya no hay ninguna idea que parezca falsa. Los conflictos políticos han sido reemplazados por un conflicto más fundamental porque ya no enfrenta sólo a los *have* (que tienen) con los *have not* (que no tienen)».

Este conflicto más fundamental, el del deterioro ecológico, no minimiza

17. Existen múltiples tendencias o corrientes del ambientalismo, las cuales han sido tipologizadas desde muy distintas perspectivas (Coby, Toledo, Gudynas, Reyes). En el documento llamamos ambientalismo político a la tendencia que asume una perspectiva crítica hacia la racionalidad económica dominante, enfatiza la necesidad de fortalecer el movimiento popular y niega la visión de la naturaleza como santuario o como bodega de recursos.

18. LEFF, Enrique. *Op.cit.*

19. VIOLA, Eduardo. «El Ambientalismo brasileño. De la denuncia y la concientización a la institucionalización y el desarrollo sustentable». En: *Nueva sociedad*. Fundación Friedrich Ebert, Nº 122, p. 140, Caracas, Nov-Dic, 1992.

20. TOURAINE, Alain. «La apuesta de la Conferencia de Río». En: *Nueva sociedad*, Fundación Friedrich Ebert. Nº 122, p. 210, Caracas, Nov-Dic, 1992.

ni subordina a otros (como el de género, el de los derechos humanos, el indigenista, etc.), pero sí pone énfasis en una premisa básica: hoy como nunca está en juego la sobrevivencia de la especie humana al correr graves riesgos la base material en la que sostienen su vida. Desde luego, esto no conlleva la ingenua idea de que primero debemos resolver la problemática ecológica y después los conflictos sociales; al contrario, sin el concurso horizontal y democrático de las mujeres, las minorías y los desposeídos, en un marco de justicia económica, es poco probable que se pueda superar la actual crisis ambiental.

Ahora bien, acentuar la preocupación por el deterioro ecológico no significa asumir la postura de algunos segmentos del ambientalismo, que tratan de reemplazar la religión del «progreso» o del «crecimiento económico» por la religión del «equilibrio ecológico»; esto ha provocado confusiones al distorsionar la naturaleza y propósitos del movimiento ambiental. No se puede perder de vista, por lo tanto, que en la idea de respetar y proteger la vida, el ser humano es mucho más que «otro elemento» del engranaje, y que su sobrevivencia, en un marco de justicia y dignidad, es tan importante como recuperar y proteger los equilibrios ecológicos.

El ambientalismo, en este sentido, propugna por la resignificación de los problemas políticos y sociales al ubicarlos en el marco de una crisis civilizatoria, en cuyo análisis no se puede menospreciar la dimensión ambiental, pues ésta, como lo plantea Leff:²¹

«ha significado el resquebrajamiento de uno de los dogmas más perdurables desde la tradición judeo-cristiana hasta la historia del pensamiento occidental moderno, es decir, el de la presencia del hombre en la Tierra como amo de la naturaleza».

En palabras de Mires:²²

«El auge de la Ecología tiene que ver con la ruptura del consenso industrialista (...), está relacionado en

el quiebre de una concepción del mundo de acuerdo a la cual, el desarrollo histórico en función del progreso no estaba puesto en discusión o, para decirlo en palabras que podría haber usado Antonio Gramsci, cuando una determinada concepción del mundo ha perdido su carácter hegemónico».

Este quiebre de dogmas y consensos básicos pone de relieve el hecho de que el crecimiento ilimitado de bienes y servicios no es, y nunca ha sido, viable, y que por lo tanto, la generación de mayores excedentes económicos que permitan equilibrar la distribución de la riqueza es un principio y una promesa que ya no tiene sustento.

«Producir mucho más para distribuir mejor», bajo cualquier modelo económico, no es un principio que la naturaleza parezca estar dispuesta a conceder gratuitamente; ello exige cambios fundamentales tanto en el plano económico como filosófico y político. Así, apunta Nicolás Sosa,²³ «el propio pensamiento científico y técnico empieza a considerar la necesidad de incrementar la conciencia de nuestra dependencia ecosistémica; pero en términos, esta vez, de ecosistema global». Por lo mismo, la propuesta ambientalista de «producir menos y distribuir con equidad» tiene una alta dosis de subversión política, económica y social, inclusive, tecnológica. Producir para satisfacer necesidades básicas de la humanidad, en función de las capacidades de recuperación de los ecosistemas, implica, por un lado, poner en cuestionamiento de fondo a una racionalidad productivista a la que no escapó tampoco el socialismo real y, por otro, exige una nueva ubicación del ser humano en el Mundo.

Por lo anterior, la búsqueda de nuevas orientaciones del desarrollo, para la construcción de sociedades sustentables no elude ni minimiza la importancia de los problemas políticos que suceden al interior de la sociedad y releva la necesidad de encontrar modelos económicos que garanticen en el mediano y largo

plazo la existencia de la capacidad productiva de los ecosistemas. Esta dimensión, consideramos, es y ha sido descuidada con frecuencia por otros movimientos sociales, diferentes al ambientalismo.

3. TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN PARA PERSONAS ADULTAS Y LA PERSPECTIVA AMBIENTAL

3.1. La Vinculación entre la Educación de Adultos y el Desarrollo en el Contexto Internacional

La educación de adultos, como sistema internacional institucionalizado, surge en la pos-guerra con la misión de coadyuvar a la reconstrucción económica y social de los Estados miembros de las Naciones Unidas. La naturaleza de los problemas educativos a los que se enfrentaban los países por su grado de desarrollo económico, como señala Medina,²⁴ marcó rápidamente una distinción en las necesidades de aprendizaje entre el Norte y el Sur. En éste, mayoritariamente la alfabetización y la educación básica; en aquél, actualizar y formar más allá del dominio técnico de las herramientas del progreso, es decir, un aprendizaje para el bienestar total.

En 1949, con la realización de la Primera Conferencia Mundial de Educación de Adultos en Elsinor, el concepto se amplía y profundiza,

21. LEFF, Enrique y MONTES, José María. «Perspectiva ambiental del desarrollo del conocimiento». En: Leff, Enrique (coord.). *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. Siglo XXI, p.27, México, 1986.

22. MIRES, Fernando. *El discurso de la naturaleza: Ecología y política en América Latina*. DEI. San José de Costa Rica, 1990.

23. SOSA, Nicolás. *Ética ecológica*. Libertarias, p. 35, Madrid, 1990.

24. MEDINA, Guillermo. *La postalfabetización en América Latina y el Caribe*. CREFAL. Pátzcuaro, 1982.

enfanzándose su función de contribuir tanto al progreso y desarrollo social como a la satisfacción de las necesidades de los adultos.

En la Segunda Conferencia realizada en Montreal en 1960, se reconocía explícitamente que «el exterminio de la humanidad y la conquista del universo han llegado a ser técnicamente factibles para la generación actual (...) «Sobrevivir» parecería ser nuestro problema fundamental»²⁵. Dicha referencia respondía más al peligro de la guerra atómica, aunque no ignoraba la problemática ambiental; sin embargo, paralelamente la ONU proclamaba la «Primera Década del Desarrollo», y le daba a la educación de adultos el papel de «componente importante del desarrollo socioeconómico», con una tibia y vaga crítica a la racionalidad industrial. En síntesis, la preocupaciones de esta conferencia eran las siguientes:

- El posible exterminio de la humanidad debido a la violencia imperante en el mundo y a la cantidad creciente de armamentos nucleares. (Aunque la energía nuclear en sí no fue puesta en contradicho).
- La pérdida de áreas rurales por el crecimiento de la industrialización y la urbanización.
- El crecimiento demográfico.
- El cuestionamiento a la occidentalización de los países del Sur por la agresión a formas y estilos de vida diferentes.
- La pérdida de diversidad social por la imposición de formas homogeneizadoras.

En la Tercera Conferencia, Tokio 1972, se reconoció abiertamente el fracaso de la modernización, por no zanjarse las desigualdades sociales y generar dependencia del Sur hacia el Norte. Es el momento en que el capital transnacional empieza a dominar los activos de los países del Sur. En esta Conferencia se plantea el problema del agotamiento de los recursos naturales como una nueva dimensión en la problemática internacional, en el momento en que se

presentaba la crisis del petróleo.

La Cuarta Conferencia, realizada en París en 1985, en la que se enfatiza el derecho de aprender, se manifiesta explícitamente que «la educación de adultos debe ser concebida como una parte esencial de los planes generales de desarrollo socioeconómico y cultural»,²⁶ sin que tampoco se plantee una postura crítica frente a la racionalidad industrialista predominante; al contrario, parece prevalecer la idea de que la educación de personas adultas es un medio para que éstas se incorporen acriticamente a los planes generales de desarrollo económico y social. En las recomendaciones de esta Conferencia preocupa el pálido lugar que se le da a la problemática ambiental.

En el contexto internacional de la educación de adultos, como puede apreciarse, no ha dejado de haber pronunciamiento sobre la relación desarrollo y ambiente, sea para alertar sobre futuros problemas, sea para remediar los males ya presentes. Sin embargo, desde nuestra perspectiva los pronunciamientos de las cuatro Conferencias Mundiales no han sido lo suficientemente explícitos, fuertes y constantes contra la racionalidad industrial que caracteriza al actual modelo de desarrollo.

3.2. América Latina: Educación de Adultos y Conceptos de Desarrollo

En América Latina, la educación de las personas adultas estuvo marcada desde su arranque en la década de los cincuenta, por la dualidad campo/ciudad, fruto de la creciente industrialización de los países. En las urbes se destaca la educación sindical, dedicando sus mayores esfuerzos a mejorar las condiciones laborales, principalmente en cuestiones de salario, y seguridad del empleo, con la actualización técnica y profesional. Las conquistas logradas satisfacían necesidades primarias que a su vez generaban nuevas y mayores necesidades. Los obreros se vieron enganchados en la ideología del crecien-

to, y su desvinculación física y psicológica de los escenarios donde se daba la extracción de materia prima no permitió formar una conciencia ecológica, salvo excepciones notables. Preservar el trabajo antes que la naturaleza aún sigue siendo la consigna obrera más generalizada.

La educación de adultos en el medio rural ha tenido por su lado un significado especial para América Latina, por el hecho de que hasta hace relativamente poco tiempo la mayor parte de la población se ubicaba en el campo y, por tanto, había que realizar mayores esfuerzos, no sólo para un mejor adiestramiento técnico, como en el caso de los obrero o empleados (ya formados en la cultura urbana industrial), sino también porque había que cambiar de raíz las formas de vida del habitante del campo.

Es el momento en el que América Latina buscaba abandonar la etapa del modelo primario-exportador, que la caracterizó en las primeras décadas del siglo XX. A este modelo se le asocia una educación culturalizante que dio paso a una educación tecnocrática, orientada por las necesidades inherentes al dominio de las tecnologías importadas bajo el modelo de sustitución de importaciones, como lo señala Vio Grossi²⁷. El modelo económico sucesivamente fue teniendo transformaciones en dirección a la mayor internacionalización y globalización de la producción (plenamente percibidas en la década de los '70), obligando a la educación de

25. UNESCO. «Declaración de Montreal sobre educación de adultos». En: *Educación de adultos y desarrollo*, IIZ. N° 43, p.36, Bonn, 1994.

26. UNESCO. «Cuarta Conferencia Internacional sobre educación de adultos. Informe Final». UNESCO, p.46, París, 1985.

27. VIO Grossi, Francisco. «Educación popular en América Latina». En: Vio Grossi, Francisco (editor). *Educación popular, sociedad civil y desarrollo alternativo*, CEAAL. Santiago de Chile, 1988.

los adultos a una revisión y ajuste permanente de sus metodologías de enseñanza para lograr aprendizajes prácticos y funcionales al quehacer cotidiano, según señala Medina²⁸.

El modelo urbano predominó como marco de referencia de aspiraciones de la vida social, partiendo de definir las necesidades de la población como simples déficits (falta de agua, de luz eléctrica y en general de tecnologías, financiamiento y asesoría externas). En esta misma lógica, las necesidades educativas se definieron como déficits de conocimientos y destrezas que impedían alcanzar la satisfacción de las necesidades no educativas. Más que el individuo, la masa se constituye como la beneficiaria de las políticas sociales, y se adoptan modelos tecnológicos estandarizados, exógenos y favorecedores de la centralización de su control, con mayor gasto de energía y materia prima.

Ahora bien, al definir predominantemente a las necesidades educativas como déficits de saberes y habilidades en el marco del modelo industrial urbano, resultaba lógico que se estableciera una estrecha relación entre la educación de adultos y los sectores pobres. Sin embargo, tal vinculación ha provocado que predominen los análisis de la realidad de los sectores pobres bajo parámetros económicos y, en consecuencia, de dicha interpretación economicista se derivan o definen sus principales necesidades básicas. Esto ha traído como resultado, en términos generales que, por un lado se subvalúen aspectos relacionados con otros ámbitos de la vida popular, entre ellos, el deterioro generalizado de su entorno socio-ambiental. Otra consecuencia es que predomine marcadamente un tinte compensatorio.

Por otra parte, la educación de adultos comparte perspectivas comunes con otros niveles educativos, dado que un propósito doble del modelo de educación predominante ha sido: 1), el de inculcar y reforzar nuevos símbolos y aspiraciones emanados del modelo industrial (vgr. el progreso, el

consumo, la movilidad social, el confort); 2) desarrollar nuevas habilidades y conocimientos operativos para hacer efectiva la transferencia tecnológica, en el campo de la producción y de los servicios en general.

Así, al predominar la lógica del desarrollo lineal (aun con algunos añadidos de carácter ambiental), es natural que de ella se deriven de manera enfática procesos y programas de educación de adultos que pretendan apoyar el aumento en la productividad, a través de opciones como las de «educación para el trabajo», «capacitación técnica», «capacitación ocupacional», etc.; programas que aun cuando en algunos casos contemplen temas relacionados con el ambiente o la ecología, no incorporan la crítica al modelo de sociedad industrialista ni le aportan elementos a los adultos para analizar el significado de su participación en los modelos convencionales de desarrollo.

Por lo anterior, la realidad ha permitido constatar que la alfabetización, la educación básica, el desarrollo rural, la capacitación para el trabajo, la educación fundamental y demás estrategias a lo largo de varias décadas, no fueron satisfactorios en los alcances de sus esfuerzos por frenar y revertir las desigualdades educativas y sociales, pero sí para inculcar la ideología de la nueva modernidad²⁹. Esto, como señala Vio Grossi,³⁰ no ha significado un acto mecánico en los sectores populares, quienes permanentemente decodifican la ideología dominante. Sin embargo, los esfuerzos de transculturización en dos generaciones de los sectores más desfavorecidos han trastocado, o al menos confundido, los elementos básicos de su cosmovisión, como reflejo de la superposición de planos culturales³¹.

Cabe destacar que, sin embargo, la educación de adultos en América Latina ha estado profundamente influenciada por la racionalidad industrialista, es evidente que las teorías y las prácticas educativas han

sido prolíficas en programas y proyectos muy diferenciados entre sí. Incluso se han realizado distintos esfuerzos (por ejemplo, Tomás La Belle, Rodríguez Brandao, CREFAL, entre otros) por proponer tipologías, formuladas bajo diversos criterios, que ayuden a entender las diferentes tendencias de la educación de adultos. Una de dichas tipologías es la elaborada por Pablo Latapí,³² en la que a partir de 5 componentes analiza las tendencias que se han dado en el referido campo educativo. Aun cuando esta propuesta requeriría algunos ajustes para actualizarla, creemos que en los sustantivo es útil para demostrar la debilidad de la que ha adolecido la educación de adultos en materia ambiental.

Identifica Latapí tres tendencias generales en la educación de adultos:

Primera tendencia: Desarrollo Capitalista, cuya opción política fundamental es el mantenimiento y/o desarrollo del sistema capitalista. Aquí se ubican diversas modalidades del reformismo sociopolítico: el desarrollismo, el nacionalismo popular y populista y algunas formas de la opción socialdemócrata. En esta tendencia la postergación de los sectores populares se explica por una deficiente incorporación de éstos a los procesos económicos sociales y políticos de la sociedad; por lo tanto; a la educación se le asigna el papel de apoyar a que dichos sectores se incorporen al desarrollo nacional.

28. MEDINA, Guillermo. *Op.cit.*

29. FOSTER, George and Gariel Ospina. *Empire's children: the people of Tsintunzan*. Smithsonian Institution, Institute of Social Anthropology. Publication N°6. México, 1948.

30. VIO Grossi. *Op.cit.*

31. Centro de Estudios Sociales y Ecológicos. *Cosmovisión y modernización agrícola entre los puthepechas de la cuenca del lago de Pátzcuaro*. CESE (mimeo), Pátzcuaro, 1996.

32. LATAPI, Pablo. Tendencias de la educación de adultos en América Latina. En: CREFAL, *Cuadernos del CREFAL*, N°17, Pátzcuaro, 1984.

Segunda tendencia: Cambio Estructural Progresivo, cuya opción consiste en el rechazo al sistema social vigente y la búsqueda de un cambio estructural progresivo. La opresión que viven los sectores populares a manos de las élites políticas y económicas es la causa de las profundas desigualdades. El papel de la educación es fundamentalmente el de apoyar el fortalecimiento del poder popular para lograr la transformación. Esto se puede lograr a través de procesos de concientización, de organización económica alternativa o del desarrollo de organizaciones políticas.

Tercera tendencia: Cambio Radical, que postula la transformación social en forma violenta, con la agudización deliberada de los conflictos de clase. La educación tiene una función instrumental subordinada a la acción política.

El sugerente análisis que hace Pablo Latapí en los aspectos teóricos y metodológicos de cada una de estas tendencias permite apreciar que en el fondo ninguna ponía en duda, a principios de los años ochentas, el modelo prevaleciente de la relación sociedad-naturaleza; aunque, en el caso de la segunda y tercera tendencia, sí se daba un cuestionamiento a los problemas políticos y sociales de carácter estructural que tiene la economía de libre mercado. Es lógico que la primera tendencia, que sigue siendo además la marcadamente predominante, no lo hiciera (ni lo haga), sobre todo por considerar a la educación un insumo más para el crecimiento económico, basado éste en el uso intensivo de los recursos naturales. En el caso de las otras dos tendencias, sería riesgoso afirmar que no contemplaban la dimensión ambiental; más bien pareciera que lo hacían de manera colateral al demandar un entorno sano como uno de los derechos de los sectores pobres; pero, desde nuestra perspectiva, su planteamiento no sólo era débil, sino que al centrar su formulación estratégica en la dimensión social, descuidaba el peso sustantivo que lo ambiental debe tener,

en función, ya desde entonces, del dramático desgaste de la naturaleza.

Como lo demuestran las Conferencias Mundiales de Educación de Adultos, en los últimos años se ha ido incorporando a este campo educativo la cuestión ambiental, siguiendo la propuesta de Latapí, podemos afirmar que la tendencia del Desarrollo Capitalista suma la dimensión ecológica bajo la perspectiva de las corrientes conservacionistas y del ambientalismo neoliberal; es decir, para ella el problema se soluciona haciendo ajustes, principalmente legales y tecnológicos, dentro del mismo sistema del libre mercado; por lo tanto la educación tiene el papel de modificar los comportamientos individuales para hacerlos más compatibles con el cuidado y respeto de la naturaleza.

En el caso de la segunda y tercera tendencias, debilitadas en los últimos años, lo ambiental se ha incorporado como un «nuevo tema», como un referente adicional, con el cual se busca demostrar que a las élites nacionales e internacionales no les importa arrasar con los recursos naturales para aumentar las tasas de ganancia y la acumulación.

Es decir, en ninguno de los casos de las tres tendencias de educación de adultos se considera al deterioro ambiental como producto de una determinada racionalidad económica, de la que no estuvo exenta el socialismo real, basada, como hemos reiterado, en el uso intensivo de los recursos naturales y con la idea del crecimiento ilimitado en la producción de bienes y servicios.

3.3. Jomtien: ¿Destellos para un Nuevo Desarrollo y una Nueva Educación?

Hoy en día, la educación para todos y el enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje conforman una estrategia que intenta dar respuesta a las condiciones educativas de la población, principalmente de niños y jóvenes, pero que su alcance es para la educación en general. La

propuesta de Jomtien (1990) reconoce las limitaciones de la educación para generar por sí misma un cambio profundo en la sociedad³³. Asume que se necesitan varios requisitos previos y cambios concomitantes en las estructuras y los procesos políticos, sociales y económicos generales, tendiendo a la vista cinco grandes desafíos generales:

- a) el estancamiento y decadencia de la economía.
 - b) las disparidades económicas.
 - c) las poblaciones marginadas.
 - d) la degradación del medio ambiente y
 - e) el rápido aumento de la población,
- todos los cuales limitarían el desarrollo humano al competir por recursos escasos. De seguir así las tendencias, llevaría a empeorar todavía más la calidad de vida y la igualdad de oportunidades para los seres humanos³⁴.

Como hemos visto, Jomtien enfatiza la importancia de definir y responder a las necesidades básicas de aprendizaje, en el intento de afrontar y superar los cinco desafíos generales señalados. Al respecto, Coraggio³⁵ comenta que «por las múltiples relaciones que incorpora el objetivo de satisfacer las NEBA, la propuesta se convierte efectivamente en una propuesta de desarrollo humano contraria a dejar en manos del mercado mundial la decisión de qué desarrollo, si alguno, tendrán nuestros países. Su alcance es tan amplio y crítico de los problemas actuales, que una aplicación consecuente de la misma implicaría una revolución de estructuras y relaciones de orden civilizatorio».

33. CORAGGIO, José Luis. «Desarrollo humano, economía popular y educación. El Papel de las ONGs latinoamericanas en la iniciativa de la educación para todos». EN: CEAAL, *Papeles del CEAAL*, Nº5. Santiago de Chile, 1993.

34. CORAGGIO, José Luis. *Idem*.

35. CORAGGIO, José Luis. *Idem*.

Se trata de fomentar una educación para los valores, diversificada de acuerdo con los contextos, reflexiva, diferenciada en sus medios y modalidades, centrada en el aprendizaje y

EN NINGUNO DE LOS CASOS DE LAS TRES TENDENCIAS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS SE CONSIDERA AL DETERIORO AMBIENTAL COMO PRODUCTO DE UNA DETERMINADA RACIONALIDAD ECONÓMICA, DE LA QUE NO ESTUVO EXENTA EL SOCIALISMO REAL, BASADA, COMO HEMOS REITERADO, EN EL USO INTENSIVO DE LOS RECURSOS NATURALES Y CON LA IDEA DEL CRECIMIENTO ILIMITADO EN LA PRODUCCIÓN DE BIENES Y SERVICIOS

considerando los distintos escenarios en que éste se da (casa, trabajo, barrio, comunidad). Es decir, una educación alejada de uniformidades, atenta a la calidad de aprendizajes útiles, que fomente el desarrollo del raciocinio y de aptitudes que potencien las capacidades para la solución de necesidades básicas. Pero la propuesta educativa no se percibe como un sistema cerrado de procesos de enseñanza aprendizaje. Su pleno desarrollo requiere que se le conciba como un sistema abierto, y para lo cual es necesaria una transformación de orden económico, institucional y político, es decir, la construcción de una sociedad educativa.

No obstante, el mismo autor reconoce que «si bien la propuesta abre espacios interesantes para avanzar en un tipo distinto de desarrollo, puede interpretarse también como un expresión más, ahora a escala mundial y liderada por los organismos interna-

cionales, de los objetivos de la política social» del estado capitalista: poner límites políticos a los efectos naturales del libre juego de las fuerzas económicas, tanto por objetivos genuinos de equidad, como por la conveniencia funcional de que el sistema pueda sostenerse con un gasto menor de trabajo de legitimación»³⁶.

En los pronunciamientos de Jomtien hay un reconocimiento implícito de los límites de la naturaleza para poder proporcionar satisfactores a toda la población en los niveles que la propaganda del sistema dominante ha ofrecido. Seguir haciéndolo sería un engaño total a la población. El reconocimiento de los límites del crecimiento no basta si el hombre sigue conservando una posición de dominio sobre la naturaleza. La estrategia educativa en el marco del desarrollo humano niega al desarrollo centrado en las necesidades del mercado, pero puede también no favorecer la construcción de una nueva sociedad, donde necesariamente debe privar una nueva racionalidad ambiental, que obligue a replantear a la humanidad su relación con el ambiente natural. Es decir, las políticas sociales y educativas para la construcción de una nueva sociedad deberán formularse tomando en cuenta que un cambio social y civilizatorio tendrá que pasar por una doble negación: la del desarrollo bajo la racionalidad industrialista y la del ser humano como eje del mismo.

4. ALTERNATIVAS PARA EL DESARROLLO AMBIENTAL Y PAPEL DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

La actual crisis planetaria ha obligado a construir nuevos conceptos que permitan vislumbrar alternativas al modelo de desarrollo vigente. En este contexto, el término sostenible, añadido al desarrollo, ha creado un amplio consenso a nivel internacional, pero como es lógico, las interpretaciones son distintas y en general no se le ha logrado despojar de cierta connotación utópica. Hay un manipuleo evi-

dente en su uso, de tal manera que existen posiciones encontradas sobre su significado.

De manera escueta planteamos a continuación dos de las interpretaciones generales.

4.1 Teorías Económicas Neoclásicas

La incorporación de la dimensión ambiental en las teorías económicas ha sido un hecho notable en las últimas décadas. Así, las teorías neoclásicas proponen, unas cuantificar los recursos naturales y la consecuente racionalización/optimización de la naturaleza; otras, que se considere el costo económico para racionalizar la producción, incorporando un costo al deterioro ambiental, y dando ocasión al desarrollo de una industria ambiental.

Como es evidente, estas teorías no cuestionan o tratan de modificar la ideología del desarrollo o crecimiento. En su estrechez, el fin es mantener la reproducción del modelo económico vigente. Sus propuestas para alcanzar la metas de racionalización han tenido cabida lógicamente en el marco de las legislaciones nacionales ambientales, dominada por el principio de «no sustentabilidad sin desarrollo». Para hacer efectivas estas medidas se requiere una reconversión industrial, que está siendo inviable a corto plazo en las condiciones financieras y tecnológicas de muchos países del Sur. Sin embargo, para algunos analistas la situación de América Latina, todavía en proceso de industrialización, presenta condiciones para lograr una «producción limpia de desechos tóxicos»³⁷.

En estas teorías se circunscribe el sentido central del concepto de la

36. CORAGGIO, José Luis. Idem.

37. AGUILAR, Margot y Leonardo Meza (coord.). «Por una producción limpia de desechos tóxicos». En: *Cuadernos para una Sociedad Sustentable*, GEA/Fundación Frederick Ebert, México, 1994.

sostenibilidad a la dimensión económica. Es decir, se impone la idea de hacer sustentable el crecimiento económico y la extracción de los recursos naturales. Para que este tipo de políticas tengan viabilidad, es importante contar con disponibilidad de recursos y una legislación ambiental avanzada.

Resulta claro que la lógica de la industrialización es todavía la tendencia dominante en los países del Sur, y dada la existencia de una planta industrial, la demanda de la reconversión para una producción limpia no pudo ser pospuesta indefinidamente. Pero, además de políticas, recursos y leyes, esta alternativa requiere acentuar los procesos de educación con contenidos ambientales. A través de dichos procesos se sensibilizaría a los ciudadanos para que asuman la vigilancia social en el cumplimiento de acuerdos ambientales para reducir la contribución negativa al ambiente de la industria instalada. En este contexto, la educación de adultos tendría no sólo el papel de ser un componente indispensable para fomentar el crecimiento económico, sino que paralelamente brindaría los elementos éticos y las habilidades para reducir el impacto de las actividades económicas sobre el ambiente.

4.2. Teorías de la Economía Ambiental

Las teorías económicas neoclásicas tienen en común estar basadas principalmente en la teoría del consumidor y sus supuestos y argumentos acerca de la soberanía de las preferencias y comportamiento individual. Frente a ello se ha levantado la teoría de la economía de las instituciones y el ambiente, que cuestiona la soberanía del interés individual por encima del social, y que las preferencias individuales respecto al ambiente en este caso sean dadas e inmodificables. Desde estas teorías, existen factores culturales que afectan las decisiones económicas, y donde el interés colectivo es tan importante como el individual³⁸.

INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE EL DETERIORO AMBIENTAL MUNDIAL

ENERGÍA. La producción global de energía aumentó un 50% en sólo dos décadas, de la cual el uso de recursos fósiles (gasolina, gas y carbón) representa el 90 por ciento.

CONSUMO DE ENERGÍA. En el mundo industrializado, cada persona consume la misma cantidad de energía comercial utilizada por diez habitantes del mundo en vías de desarrollo. Los países industrializados consumen 2.8 veces más energía comercial que las naciones en desarrollo.

CONTAMINACIÓN DE LA ATMÓSFERA. Anualmente se depositan en la atmósfera 5 billones y medio de toneladas de bióxido de carbono por combustión de hidrocarburos y dos billones por la deforestación tropical.

Las emisiones provenientes del uso de combustibles fósiles se reprodujeron 3.6 veces desde 1950. La concentración de carbono en la atmósfera se incrementa 0.5 por ciento al año.

CAMBIO CLIMÁTICO. El Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático concluyó que de continuar el actual nivel de emisiones a la atmósfera se estimulará el efecto invernadero con el consecuente aumento en el promedio de la temperatura atmosférica a nivel mundial. Para el año 2030 se prevee un aumento de la temperatura atmosférica entre 1.5 y 4.5 grados centígrados. El Panel estimó que para estabilizar las concentraciones de dióxido de carbono en la atmósfera se requiere la reducción del 60 por ciento de las emisiones actuales.

LLUVIA ÁCIDA. Producto de la polución provocada por industrias y automóviles, en 1986 la lluvia ácida afectaba a 27 países de Europa y a un tercio de sus bosques. El número de árboles afectados en estos países es superior 14 veces a la cosecha anual de madera de la región. La lluvia ácida altera también el equilibrio de los climas locales y organismos vivos en cuerpos de agua dulce, entre otros efectos.

ROMPIMIENTO DE LA CAPA DE OZONO. Recientes valoraciones del Programa Ambiental de las Naciones Unidas indican que durante la primavera polar aparece destituido el 60 por ciento de la capa de ozono en la Antártida. Por primera vez han sido detectadas significativas pérdidas de ozono en latitudes medias, al sur, en Nueva Zelanda y al norte, en Minnesota, en los Estados Unidos. Ya hay también indicadores de pérdida de ozono en el Polo Norte.

DEFORESTACIÓN. La tasa promedio anual de deforestación tropical a nivel mundial, entre 1981 y 1990, se estimó en 16 millones 900 mil hectáreas (cálculo preliminar más reciente de la FAO, presentado en el Congreso Mundial sobre Silvicultura en 1991).

En tres regiones -África Meridional, América Central y México, y América Latina tropical- la deforestación aumentó cerca de 50 por ciento.

Los bosques tropicales que estaban desapareciendo a un ritmo de unos 11 millones de hectáreas por año a principios de la década de los años 80, están desapareciendo mucho más rápidamente ahora. Solamente en la Amazonia brasileña se perdieron en 1987 ocho millones de hectáreas de selva primaria. Junto con las selvas desaparecen especies a un ritmo sin precedente, que se calcula de 100 por año a 100 por día... (Instituto de los Recursos Naturales. «Las riquezas naturales: el financiamiento de la conservación de los recursos para el desarrollo», 1989).

DEGRADACIÓN DE SUELOS. De acuerdo a las últimas evaluaciones, 1.2 billones de

La economía ecológica define las bases biofísicas del análisis económico-ecológico, argumentando el carácter finito de los recursos del planeta y la incapacidad de mantener un modelo de desarrollo basado en el crecimiento continuo de la producción global³⁹.

La productividad a largo plazo es un eje central de las estrategias económicas de estas teorías.

Bajo tales posturas, «la sostenibilidad

no versa simplemente sobre la preservación ambiental. También involucra la participación activa de la gente, para que entienda la dinámica de los

38. Instituto de Estudios Ambientales para el Desarrollo. *Economía de la sostenibilidad*. Universidad Javeriana. Documento Interno N°3, Bogotá, 1995.

39. Instituto de Estudios Ambientales para el Desarrollo. *Idem*.

hectáreas - el 11 por ciento de la superficie vegetal de la tierra, la misma que equivale a los territorios juntos de la India y China, son tierras degradadas. Ello es consecuencia del acelerado proceso de deforestación y de los modelos prevalentes de producción agrícola, basados en el elevado uso de insumos. Anualmente alrededor de 70.000 km² de tierras de cultivo son abandonadas anualmente porque el suelo está degradado o agotado.

USO MUNDIAL DE PLAGUICIDAS QUÍMICOS. El uso mundial en 1985 fue de 2.300 millones de kilos; 15 por ciento de esa producción se aplicó en los países del Tercer Mundo.

BIODIVERSIDAD BIOLÓGICA. La biodiversidad biológica nunca había estado tan amenazada en los últimos 65 millones de años. Según datos proporcionados por el World Resources Institute, de continuar la degradación de nuestro hábitat al ritmo actual, condenaremos a la extinción a más del 15 por ciento de las especies que cubren el planeta en el próximo cuarto siglo.

AGRICULTURA Y ALIMENTACIÓN. En los últimos 10 años la producción alimentaria del mundo aumentó 24 por ciento, en tanto que la población creció casi 20 por ciento. La producción de alimentos se acrecentó en parte debido a los incrementos en el riego, la mecanización, el suelo utilizado para la agricultura y en los insumos de fertilizantes y pesticidas... Las limitaciones físicas, políticas, económicas y tecnológicas suscitan preguntas acerca de por cuánto tiempo puede sostenerse este crecimiento.

(Una curiosidad: más del 50 por ciento del cereal consumido en Europa, América del Norte y la Unión Soviética se destina al ganado).

POBLACIÓN. Hacia 1990, de los 5 mil 300 millones de habitantes del mundo, 4 mil 100 millones -77 por ciento- residían en las naciones en desarrollo, mientras que 1.200 millones vivían en los países desarrollados.

Crecimiento de la población durante el período 1970-1990.

Países desarrollados: 15 por ciento.

Países en desarrollo: 55 por ciento (de 2 mil 560 millones a 4 mil 100).

PRESIÓN SOCIAL SOBRE LOS RECURSOS NATURALES. En una medida mucho mayor que en los países más ricos, los recursos naturales son el principal activo económico en los países pobres. Pero además, debido a que por las tasas actuales de aumento de la población, cada 13 años hay mil millones de personas más que deben ser sostenidas por una base de recursos en deterioro, esa dependencia excesiva no va a disminuir pronto.

La FAO calcula que la mayoría de la gente que depende de la madera combustible en los países en desarrollo está recogiendo madera más rápidamente de lo que puede regenerarse. Se reemplaza por más del 10 por ciento de lo que se corta. El corte excesivo de la madera combustible a menudo lleva a un aumento de la erosión de los suelos y a una rápida desertificación. Para contrarrestar esa doble amenaza, la FAO calcula que tendrán que plantarse con árboles 55 millones de hectáreas de aquí a finales de este siglo. (Instituto de los Recursos Naturales. «Las riquezas naturales: el financiamiento de la conservación de recursos para el desarrollo», 1989).

Información recopilada por Daniel Márquez, tomada básicamente de *Recursos Mundiales 1992-93. Un informe del Instituto de Recursos Mundiales.*

sistemas naturales y oriente el rediseño de los sistemas productivos para que, sin dejar de serlo, conserven la capacidad del planeta para hospedar a las generaciones futuras. Es un enfoque basado en la movilización política»⁴⁰.

Es en esta línea que la educación debe ser, como lo expresa Osorio,⁴¹ un «referente crítico para cuestionar las formas institucionales y las prácticas cotidianas que se experimentan y

reproducen en la sociedad». Es decir, que a través de los procesos educativos, las personas adultas deberán interpretar críticamente el significado de sus roles como productores y consumidores en una economía depredatoria de la naturaleza, para a partir de allí generar prácticas productivas y de consumo alternativas a la racionalidad industrialista.

Cabe alertar sobre una tendencia del ambientalismo radical que cree

que las leyes y principios que regulan y le dan armonía a la naturaleza pueden extrapolarse a la economía y a la sociedad en su conjunto; bajo esta lógica la utopía social se alcanzaría copiando o reproduciendo a la naturaleza.

Economía Ambiental y Sectores Populares.

La perspectiva ambiental no puede dejar de lado el campo específico de la economía de los sectores más postergados de la sociedad. De esta manera la economía ambiental hace planteamientos innovadores, integrando diversas propuestas, por lo cual más que una formulación conceptual única, ha venido recogiendo diferentes críticas al análisis económico y ecológico y ecológico tradicional.

Además, Coraggio⁴² ha planteado que la economía no puede estar ausente de una propuesta de educación de adultos que aspire a plantearse cambios de fondo, reconociendo la necesidad de transformación de un sistema económico y de un sistema educativo correspondientes a la etapa de la modernidad. La mayor preocupación en este sentido se refiere a la construcción de una economía popular que constituya un subsistema de la economía nacional, funcionando como sistema abierto, por lo cual no se puede circunscribir a la realización de microproyectos, sino debe tener en mente la formación de sistemas económicos que establezcan relaciones con la economía global. Es decir, se trata de lograr que, a través de la economía, la educación de los

40. BARKIN, David. «Riqueza, pobreza y desarrollo sostenible». Grupo Interamericano para el Desarrollo Sostenible de la Agricultura y los Recursos Naturales. *Cuaderno de Trabajo* N°2, p.45, México, 1995.

41. OSORIO, Jorge. *Educación y ciudadanía: vigencia del discurso utópico*. CEAAL (mimeo), Santiago de Chile, 1992.

42. CORAGGIO, José Luis. Op.cit. y «Economía y educación en América Latina. Notas para una Agenda de los 90». En: CEAAL, *Papeles del CEAAL* N°4, Santiago de Chile, s/f.

adultos tenga un impacto masivo y se alcance al objetivo central de la reproducción transgeneracional de la vida -biológica y cultural- de la sociedad (fundamentalmente de los sectores que se caracterizan por que su producción depende de su trabajo propio).

Estas y otras propuestas se hacen en el marco de una estructura mundial dual (reproducida al interior de los países), determinada por las actuales relaciones globales de poder, en las cuales se ha calculado que un 25% de la población mundial no tiene cabida como actor de los procesos marcados por los países del centro, ubicados de lleno en la etapa post-industrial. Este porcentaje de la población comprende también a países que están en vías de industrialización, y cuya población quedará casi irremediablemente excluida de contar con algún tipo de empleo permanente⁴³.

En estas condiciones algunos autores afirman que en aras del realismo resulta pertinente formalizar la dualidad, buscando que los grupos sociales más desfavorecidos de las sociedades rurales exploren y construyan su propio desarrollo, partiendo de la estrategia de participación social, autosuficiencia alimentaria y regeneración de su base material⁴⁴. Inclusive, dado que no tienen ya aspiraciones de

ser integrados a la dinámica del consumo suntuario, estos sectores de la población están en mejores condiciones para iniciar un camino propio, sin negar por supuesto los contactos y relaciones que les sean más favorables con la sociedad global.

Desde el punto de vista educativo, este planteamiento exige métodos y técnicas que propicien la reapropiación conceptual y práctica de la sociedad y de la naturaleza, pues supone poner el acento en las capacidades autogestivas de la población para lograr una productividad de largo plazo que proporcione además satisfactores básicos. No se elimina la cuestión del mercado en estas propuestas económicas, pero se supedita al intercambio de productos excedentes, para lo cual el gran reto está no sólo en tener prácticas productivas que no deterioren, sino en lograr un nivel de productividad similar o superior a las tecnologías exógenas, aunque siempre bajo el criterio de productividad a largo plazo.

En este marco, los procesos educativos se orientan a la potenciación de una racionalidad económica diferente, y se ven obligados a tener una

relación estrecha con un tipo de investigación científica de alto nivel, que sirve a su vez para potenciar los procesos de conocimiento y prácticas productivas de distintos grupos sociales. Es decir, la educación para una economía popular ecológica o sustentable debe incorporar conocimientos provenientes de los avances de la investigación científica, y apoyarse en el empleo de la informática y otros medios, que marcan una

naciente orientación de la ciencia hacia una transformación sustentable de la sociedad. En este sentido, es de destacar el creciente número de intelectuales y científicos inclinados por formas económicas basadas en una racionalidad cuyo argumento central

es el uso múltiple de los recursos y la complementariedad ecológica en función de necesidades básicas de la población, en contradicción con la racionalidad del modelo industrial de uso intensivo y selectivo de los recursos, de acuerdo con las necesidades del mercado. En las sociedades portadoras de estrategias productivas diversificadas, la educación debe asumirlas como un eje temático articulador del aprendizaje de los adultos.

A esta opción de práctica social corresponde necesariamente otra escala de valores, alejada del consumo material, el éxito personal, la competencia y el derroche, a cambio de los cuales se deben reforzar el ahorro, la solidaridad, la equidad, el amor por los bienes espirituales y el respeto por la vida no humana. El potencial máximo de impacto de una adecuada escala de valores en la acción social demanda que la población sea capaz de anticipar las consecuencias de sus acciones. Esto sólo ocurre cuando el desarrollo del pensamiento alcanza su madurez, cuestión no siempre lograda por el énfasis de la educación en el aprendizaje mecánico de contenidos. De ahí que se justifique relevar la formación crítica y las estrategias que promuevan aprendizajes significativos. Esta educación se contrapone a aquella en la cual los sujetos internalizan las instituciones y normas instituidas (la racionalidad dominante), para que las encarnen y reproduzcan acríticamente en su accionar cotidiano. Esta ha sido una de las armas más eficaces para el control de la sociedad, y la permanencia de un modo de ser y pensar particular, como lo enfatiza Evia⁴⁵.

43. SOMAVIA, Juan. et. al. (comp.). *Movimiento sindical y empresas transnacionales*. ILET, México, 1979.

44. BARKIN, David. *Op.cit.*

45. EVIA, Graciela. «Aportes para la Discusión de un Proyecto de Educación hacia Sociedades Sustentables». En: *Memoria del tercer taller de educación popular ambiental en América Latina*, REPEC/CEAAL, México, 1994.

DESDE EL PUNTO DE VISTA EDUCATIVO, ESTE PLANTEAMIENTO EXIGE MÉTODOS Y TÉCNICAS QUE PROPICIEN LA REAPROPIACIÓN CONCEPTUAL Y PRÁCTICA DE LA SOCIEDAD Y DE LA NATURALEZA, PUES SUPONE PONER EL ACENTO EN LAS CAPACIDADES AUTOGESTIVAS DE LA POBLACIÓN PARA LOGRAR UNA PRODUCTIVIDAD DE LARGO PLAZO QUE PROPORCIONE ADEMÁS SATISFACTORES BÁSICOS

5. AGENDA PARA LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS, DESDE LA PERSPECTIVA AMBIENTAL

1. Para la educación de las personas adultas debe plantearse como punto de partida una concepción renovada de la realidad, entendida como una totalidad de elementos de orden biofísico y social, en constante transformación y mutua dependencia, y ubicar entonces al ser humano como un elemento importante pero también sujeto a las leyes de la naturaleza.

2. La educación entre personas adultas debe enfatizar la relación indisoluble entre desarrollo y ambiente, considerando a éste como un espacio de posibilidades y satisfacciones para la vida de cada ser humano, siempre y cuando se comprendan y respeten los equilibrios ecológicos.

3. La educación de adultos debe ser un proceso de formación científica, que reconoce la heterogeneidad de teorías y conocimientos en el cuerpo del saber, entendido éste como la totalidad de conocimientos disponibles, y que comprenden las teorías científicas y el universo del conocimiento popular.

Tal reconocimiento no implica aceptar, sino más bien cuestionar los presupuestos científicos y tecnológicos en los que se sustenta la racionalidad del modelo industrial.

4. Desde tiempo atrás se ha sugerido que los enfoques multidisciplinarios e intersectoriales se adopten en la educación para personas adultas. Hoy en día existen mejores condiciones para llevar adelante ese planteamiento con los avances logrados en la formulación de nuevos paradigmas, y de los avances interdisciplinarios que permiten articular el conocimiento del individuo, la sociedad y su ambiente.

5. La racionalidad económica dominante no tiene perspectivas de lograr un cambio que evite sobrepasar los límites del crecimiento. Por tanto,

la educación de las personas adultas debe proporcionar conocimientos para comprender la naturaleza y las consecuencias del modelo dominante, y contrastarlo con nuevas propuestas de sociedad. «Se deben superar enfoques cortoplacistas de los problemas sociales y ambientales que olvidan la dimensión histórico-social de la realidad»⁴⁶.

LOS PROCESOS EDUCATIVOS SE ORIENTAN A LA POTENCIACIÓN DE UNA RACIONALIDAD ECONÓMICA DIFERENTE, Y SE VEN OBLIGADOS A TENER UNA RELACIÓN ESTRECHA CON UN TIPO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DE ALTO NIVEL, QUE SIRVE A SU VEZ PARA POTENCIAR LOS PROCESOS DE CONOCIMIENTO Y PRÁCTICAS PRODUCTIVAS DE DISTINTOS GRUPOS SOCIALES

6. La educación para las personas adultas debe propiciar la formación colectiva de sujetos autónomos que analicen críticamente la naturalidad de su realidad y puedan poner en tela de juicio la normatividad instituida. Esto implicaría a su vez crear una institucionalidad cuya interiorización no limite sino amplíe su capacidad de devenir sujetos críticos de esa misma institucionalidad⁴⁷.

7. La diversidad ecosistémica, social y cultural expresa una estrategia de vida que el impulso económico de la industrialización y la globalización

han hecho perder de vista. Las estrategias de educación de adultos deben generar contenidos y métodos educativos acordes a las diferentes regiones, entendidas éstas como unidades bio-sociales.

8. La formación de una nueva ética en la educación de las personas adultas apunta a la necesidad de «una modificación en la forma de relacionamiento entre las personas y el ambiente, cambio que apuntaría a concebirlos, no como objeto de valor a ser intercambiados en el mercado, sino como sujetos de derechos y de valores en sí mismos. Asimismo, trascender el cálculo utilitario que somete a la vida humana y la naturaleza a los límites de sobrevivencia, y reconocer que la realidad rebasa toda posibilidad de su comprensión acabada. Se debe lograr una transformación de las relaciones cotidianas y del vínculo con la naturaleza, pero también de las otras esferas del quehacer social que directa e indirectamente la pautan (tales como la política, la economía y la ciencia)»⁴⁸.

9. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas requiere que la dimensión económica se aborde con estrategias productivas que proporcionan satisfactores básicos sin destruir el medio. Debe, entonces, favorecer la reapropiación conceptual y práctica de las formas de aprovechamiento sustentable comunitarias, lo que implica su potenciación con el aporte de conocimientos científicos.

10. Las necesidades básicas de aprendizaje deben tener un efecto multiplicador para alcanzar nuevos aprendizajes. La apropiación de las personas adultas de las estrategias teó-

46. EVIA, Graciela. Idem.

47. EVIA, Graciela. Idem.

48. EVIA, Graciela. Idem.

ricas y operativas para iniciar nuevos caminos hacia el bienestar social resultan herramientas fundamentales en la estrategia de aprender a aprender.

11. En vías a la construcción de una nueva racionalidad social y productiva, la educación para las personas adultas debe contar con estrategias y métodos diversificados y altamente flexibles, que comprendan las diferentes modalidades (formal, no formal e informal), los niveles o subsistemas del

**LAS NECESIDADES
BÁSICAS DE
APRENDIZAJE DEBEN
TENER UN EFECTO
MULTIPLICADOR
PARA ALCANZAR
NUEVOS
APRENDIZAJES. LA
APROPIACIÓN DE LAS
PERSONAS ADULTAS
DE LAS ESTRATEGIAS
TEÓRICAS Y
OPERATIVAS PARA
INICIAR NUEVOS
CAMINOS HACIA EL
BIENESTAR SOCIAL
RESULTAN
HERRAMIENTAS
FUNDAMENTALES EN
LA ESTRATEGIA DE
APRENDER A
APRENDER**

sistema educativo, abordando desde un continuum la relación comunidad y escuela, hoy necesitadas de un reencuentro.

12. Es un lugar común señalar la importancia de los medios masivos de comunicación como transmisores de valores y contenidos educativos. Sin embargo, sigue sin atenderse con

suficiente seriedad la función que éstos deben cumplir en el ámbito de la educación. Desde la perspectiva ambiental, cabe enfatizar que la publicidad es uno de los vehículos centrales en la creación y fomento de la cultura de consumo, factor fundamental del deterioro ecológico. Por lo tanto, es urgente una mayor presión social y del Estado para que los medios masivos incorporen valores y mensajes que impulsen un cambio en los patrones de consumo y en las aspiraciones sociales.

13. A pesar de los avances alcanzados hasta ahora, la investigación en educación ambiental entre personas adultas es todavía incipiente; en este sentido debe elaborarse un planteamiento integral y articulado de investigación que permita profundizar el cuerpo teórico de este campo educativo, la caracterización de sujetos, la formulación pedagógica y didáctica, y la definición de criterios y parámetros para evaluar las experiencias educativas, entre otros aspectos.

14. Finalmente, destacamos que la corriente de la educación popular ambiental la entendemos como una de las expresiones políticas dentro del campo, más amplio, de la educación ambiental. Es decir, que ésta última está conformada por muy diversas tendencias, la mayoría con posturas de nula o menor criticidad sobre la racionalidad industrialista. En la educación ambiental caben y se articulan las propuestas educativas de los diferentes ambientalismos; es un campo donde se confrontan y complementan distintas perspectivas y en el que la corriente popular expresa su convicción de que son los sectores populares lo que pueden construir una sociedad ecológicamente sustentable, políticamente democrática y socialmente justa.

TENDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN AMÉRICA LATINA



M. Isabel Infante R.*

UNA MIRADA A LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL EN AMÉRICA LATINA

Una manera de iluminar las líneas y el desarrollo de la investigación en América Latina es enfocar la gestación de los temas que constituyen precisamente objeto de investigación.

Al analizar su gestación, se constata que dichos temas no son producto de procesos claros y homogéneos, provenientes de teorías desarrolladas a partir de la reflexión y discusión más bien universitaria, sino que de alguna manera se derivan de los problemas que, -a partir de los distintos procesos socio-políticos y culturales, con las características específicas de cada país-, han sido aceptados como significativos para la investigación y para los investigadores¹.

Muchos factores influyen en este proceso, entre los que cabría mencionar no sólo los relacionados con la práctica y la especialidad de los mismos investigadores, sino también los referidos a las políticas públicas de los gobiernos, las preocupaciones de asociaciones privadas, de las iglesias y de las agencias de financiamiento y la influencia de los procesos de investigación de países de centro.

La investigación educacional ha seguido el desarrollo de la educación en nuestro continente y se ha dado en el marco de la conversación mayor sobre la situación de subdesarrollo. A medida que ha variado la interpretación de éste último, ha variado también lo que se le exige a la educación y han surgido marcos interpretativos diferentes para pensarla e investigarla².

De ahí que las diferentes tendencias marcan una profunda huella en su evolución. En los años '60, el desarrollismo plasmado al alero de la CEPAL influye en la concepción de la educación como herramienta fundamental para construir una sociedad modernizada y tecnocrática. Así, la educación es vista como una inversión rentable, cuyos frutos serían recursos humanos capaces de producir el desarrollo económico y ciudadanos responsables de una democracia estable. Además, la educación acortaría las diferencias sociales, superando la marginalidad y promoviendo la movilidad social.

Ponencia presentada al International Seminar on Research Trends in Adult Education (Montreal, Canada, September, 1994).

*Doctora en Educación. Coordinadora del Proyecto de Investigación sobre Analfabetismo Funcional, OREALC-UNESCO.

1 BRUNNER, J.J. «Algunas Consideraciones sobre la Investigación Educativa en América Latina». Santiago. FLACSO, Documento de Trabajo N° 202, p.25, 1984.

2 GARCIA-HUIDOBRO. «Investigación Educativa en América Latina: Algunas Reflexiones sobre su Desarrollo y Marcos Conceptuales». Documento de Discusión N° 23, CIDE, Santiago. Los párrafos siguientes resumen parte de sus planteamientos.

En términos de investigación, la preocupación central se ubica en el planeamiento de la educación, concebido como instrumento privilegiado para lograr un sistema educativo más eficiente, que permita el acceso a todos. Esta investigación incluye diagnósticos relacionados con la expansión y eficiencia del sistema educativo. Los temas investigados son: acceso y permanencia de distintas poblaciones y grupos sociales en la escuela; disponibilidad y formación de los docentes; planificación de recursos humanos; financiamiento de la educación.

Hacia fines de los sesenta y comienzos de los setenta, el optimismo que caracterizaba a la época desarrollista se desvanece y comienza una época especialmente conflictiva. Domina la teoría de la dependencia, que hace ver que la explicación de los problemas sociales se halla en la estructura económica de la misma sociedad, relacionada con el desarrollo capitalista mundial, que la condiciona. Las interpretaciones de la educación también cambian: se la visualiza, por lo menos por parte de un grupo de educadores, como «un instrumento para la reproducción ideológica y social del sistema imperante»³. Se habla de crisis de la educación.

En esa época, la investigación educacional aporta fundamentalmente trabajos de denuncia. Se gana en profundidad y en amplitud, al enfocar la educación desde una visión estructural de los problemas de la sociedad, rebasando los límites de la escuela, pero la capacidad crítica, fuertemente ideologizada, no se muestra acompañada por propuestas de cambio.

Actualmente, a nivel del pensamiento social y político latinoamericano, no es posible encontrar hoy «la» teoría que pueda representar y enmarcar el momento. Existe mucha búsqueda en diversos ámbitos. La reflexión acerca de la relación entre educación y sociedad ya no está en el primer plano.

Surgen otros temas que marcan las preocupaciones y constituirán objeto de investigación, como por ejemplo,

el tema de la calidad de la educación en todos los niveles. El tema de la escuela aparece más matizado: no es la herramienta para llevar a la sociedad al desarrollo o para sacar a los sectores postergados de su pobreza; no es tampoco sólo un aparato implacable de reproducción de la injusticia social dominante. De hecho, ha servido a lo largo de los años a los sectores populares: el desafío es descubrir cómo puede servir mejor.

Para ello, es necesario introducirse en los procesos que se desarrollan al interior de la escuela, al interior de la sala de clases, al interior de la cultura escolar. La pregunta relevante que desafía a la investigación es cómo lograr que la permanencia en la escuela asegure el acceso al conocimiento y a los códigos culturales necesarios para vivir y actuar en la sociedad.

Se hace necesario también acoger la innovaciones que proceden desde prácticas diferentes a las incluidas dentro del sistema escolar: las experiencias que se han realizado en sectores populares en el marco de la educación popular y revisar cuánto de ellas puede ser aprovechada para mejorar la escuela.

ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

También la investigación en Educación de Adultos sigue el desarrollo educacional de esta modalidad. Por ello, la configuración de los problemas que enfoca está relacionada con las tendencias que mostró la educación a lo largo de los años.

Como consideración básica, habría que señalar, en primer lugar, que la educación de adultos ha sido en América Latina fundamentalmente educación de jóvenes y adultos pobres⁴. A pesar de los avances en la recuperación económica en los últimos años,⁵ América Latina continúa con enormes disparidades de ingreso. La pobreza constituye un gigantesco reto, que es asumido como tal

incluso como propio por algunos gobiernos.

Esta situación de alguna manera ha puesto en general más de manifiesto el proyecto político que ha sustentado la concepción educacional referida a los adultos y la relación que ha establecido entre educación y proyecto de sociedad.

Históricamente, desde esta óptica se pueden visualizar, en esta modalidad educativa, diferentes tendencias que se relacionaban con el concepto de cambio social y con la función que se le atribuía a la educación frente a los sectores pobres⁶, especialmente en los años en que estos tópicos eran relevantes criterios de análisis.

Así, se hablaba de una tendencia «integradora» de los sectores «marginales», la que se habría concretizado a través de programas educativos y fundamentalmente a través de la creación de escuelas básicas para adultos a comienzos del siglo XX.

Por otro lado, se calificaron de «funcionales», los programas de capacitación ad hoc, según los requerimientos de trabajos determinados. Este tipo de programas, que había aparecido en forma reducida a fines del siglo XIX, adquiere mayores proporciones en la época en que el desarrollismo dominaba la orientación de la educación.

3. RAMA, Germán (coord.). «Desarrollo y Educación en América Latina y El Caribe». CEPAL/UNESCO/PNUD, Bs. Aires, 1987. Citado en García-Huidobro, J.E. *op.cit.*, p.8.

4. Véase considerando este enfoque, la revisión de las múltiples experiencias de Educación de Adultos en América Latina en, por ejemplo, Rivero, J.: *Educación de adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización*. Ed. Popular, OEI, Quinto Centenario, Madrid, 1993.

5. El producto interno bruto en la región creció en 1991, un 3.7%; en 1992, un 2.9% y en 1993, 3.3% (Banco Interamericano de Desarrollo: Informe anual. Washington, 1994).

6. Mayor explicación de las tendencias puede verse en: Infante, Isabel. *Educación, Comunicación y Lenguaje. Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina*. México, D.F., 1993.

Finalmente, en los años '70 y hasta mediados de la década del '80, tuvieron mucha importancia -vinculadas con proyectos educativos relacionados con la Iglesia Católica- las acciones educativas derivadas de la educación «liberadora», que sigue los postulados de P. Freire y, como derivación de ésta última, la «educación popular», que aunque en la teoría profundizó su dimensión política, en la práctica se tradujo en una multiplicidad de variadas acciones educativas que buscaban cierto protagonismo de los sectores populares o, por lo menos, que éstos se expresaran como sujetos y mejoraran su calidad de vida.

Todas estas tendencias deben ser consideradas en relación con diferentes contextos políticos, que influyen fuertemente en sus diversas concretizaciones. La última se hizo más vigorosa en los contextos de las dictaduras militares de los países latinoamericanos, que impelieron a muchos educadores a dejar los sectores formales de escuela, incluso a dejar la investigación en estos ámbitos, y dedicarse más de lleno a la educación no formal de sectores pobres.

Vinculada con estas tendencias, la investigación en Educación de Adultos ha desarrollado diferentes estrategias. Desde lo cuantitativo que mostraban la cobertura educativa hasta la investigación de los procesos culturales desarrollados en la Educación Popular que ciertamente ha sido la tendencia más fuerte en América Latina hasta la segunda mitad de la década del ochenta.

Poco a poco, los procesos de Educación Popular se visualizan como investigación-acción, como propuestas de cambio a partir de la acción y reflexión, en la que la perspectiva de los participantes se confronta con la propuesta de los educadores. Se intenta transformar la situación a través de un proceso de toma de conciencia crítica de la realidad, basado en los aportes de P. Freire.

A pesar de que la sistematización de las experiencias no concuerda en

número con las realizadas, los procesos de educación popular y la reflexión relacionada con ella enriquecen fuertemente el ámbito educacional, incluyendo nuevas miradas dentro de la investigación. Se percibe también la influencia de antropólogos, como M. Mead, y los aportes de la sociología del conocimiento, que ayudan a penetrar en las dimensiones culturales de los aprendizajes, en las estrategias y estilos de aprendizajes de los diferentes grupos. Igualmente, los procesos de educación popular se abren a nuevas miradas como a las aportadas por la teoría de la comunicación, especialmente basada en la filosofía del lenguaje y de su exponente F. Flores.

En el campo metodológico se acentúa, a partir de la investigación-acción, el tema de la participación de los sujetos en la investigación, es decir, se habla de una «investigación participativa» o «participante», en la que el conocimiento se produce no a partir de las personas constituidas en «objetos de investigación», sino a través del diálogo con los participantes en los procesos educativos como sujetos lingüísticos.

En cuanto a la evaluación, surgen algunos modelos de evaluación que intentan proponer formas alternativas, que consideren la complejidad de la acción cultural⁷.

Uno de ellos es el enfoque iluminativo, desarrollado por Malcolm Parlett y Gary Dearden, que busca «iluminar», a través de una serie de preguntas, los procesos educativos, estudiando cómo funciona el programa que se evalúa, cómo lo afectan las distintas situaciones en que está inserto y qué consideran sus participantes que son sus ventajas y desventajas⁸.

La evaluación iluminativa consiste en «la interpretación, en cada estudio, de una variedad de prácticas educacionales, de la experiencia de los participantes, de los procedimientos que caracterizan a la institución y los problemas de la dirección. La interpretación debe ser tal que la entiendan aquellos para los cuales se

hace el estudio, y en el caso de que el estudio sea de ellos mismos, que se reconozcan a sí mismos en él. Debe ser útil. (...) Esta evaluación se caracteriza por una metodología flexible que aprovecha los recursos y oportunidades disponibles en un caso concreto, y se avala de técnicas distintas, según el contexto global de cada estudio⁹.

Respondiendo a las expectativas de diversos actores, la evaluación iluminativa logra aportar un conjunto más amplio de observaciones y de interpretaciones, con los que se acerca más a la complejidad de un proceso de tipo cultural. Por otro lado, la metodología flexible le permite una mayor adecuación entre técnica y práctica concreta.

El segundo enfoque, llamado hermenéutico-dialéctico intenta «comprender» el sentido del proceso dentro de un contexto social determinado. En él se pueden subrayar dos aspectos que parecen de gran relevancia, especialmente para procesos de educación popular.

- la consideración de las personas «investigadas» como sujetos lingüísticos y, por tanto, capaces de entrar en diálogo con los investigadores. Los investigadores dejan de ser el «objeto» para ser, junto con los investigadores, «sujetos» dialogantes acerca del proceso cultural;

- el reconocimiento del carácter conflictivo de la realidad y de los aspectos culturales de los conflictos.

En este enfoque interesa especialmente lo que para los sujetos implica

7. Véase por ejemplo: Richard, Howard. *La Evaluación de la Acción Cultural. Estudio Evaluativo del Programa Padres e Hijos (PPH)*. CIDE, Santiago, 1985.

8. Véase Walker, H. «Una evaluación para proyectos de Educación Popular». Doc. de trabajo, CIDE, Santiago, 1982.

9. PARLETT, M. y DEARDEN, G., citado en: Richards, H. *Apuntes del Seminario sobre Evaluación de la Acción Cultural*. CIDE, (mimeo), Santiago, 1980.

dos en el proceso educativo significa dicho proceso, en sus acciones, logros, dificultades. Los significados se expresan en símbolos y en formas lingüísticas que dan cuenta de la representación cultural que tiene para los sujetos la realidad que se evalúa. Esta interpretación, la «hermenéutica», coincide, como decíamos anteriormente, con el tradicional enfoque de las ciencias humanas que tiene un amplio desarrollo en algunos países¹⁰.

En el contexto cultural en que se actúa, el conflicto se da en forma permanente, ya que en esta realidad se expresan las significaciones antagónicas de la sociedad, que reflejan los conflictos de los grupos sociales. De ahí la denominación de «dialéctica». Un programa de alfabetización que intenta contribuir a que los grupos oprimidos conquisten su «palabra», se ubica necesariamente en un campo conflictivo y desarrolla su praxis basada constantemente en él. Por ello, la consideración del conflicto en la interpretación del contexto sociocultural parece de extrema importancia para lograr una comprensión más exacta de la realidad, de otro modo careceríamos de algunos criterios básicos para entender los testimonios de los participantes¹¹.

Actualmente, la investigación en Educación de Adultos se ve enfrentada a desafíos similares a los de la investigación en general y su foco está en descubrir los factores que inciden en la calidad de los aprendizajes de los adultos. Sin embargo, las deficiencias de la investigación en este campo son notorias, especialmente en las que se refiere a la educación formal.

Las prioridades educacionales de la región se han expresado en los consensos expresados en torno al Proyecto Principal de Educación promovido desde 1980 por UNESCO en la Región, cuyos principales objetivos son asegurar antes de 1999 la escolarización de los niños de edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años;

superar el analfabetismo antes de fin de siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos y mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de las reformas necesarias. En torno a estos objetivos se han articulado numerosas investigaciones educacionales¹².

El Proyecto Principal ha desarrollado sus objetivos a través de cuatro redes, constituidas a partir de 1985. La Red Regional de Capacitación y Apoyos Específicos a Programas de Alfabetización y Educación de Adultos (REDALF) ha servido de marco y de impulso para importantes iniciativas regionales de educación e investigación en el campo de esta modalidad.

Habiendo partido muy disminuida en relación con otros sectores y temas,¹³ la investigación en Educación de Adultos ha mostrado un crecimiento fuerte en los últimos años, aunque su progresión no sea constante en el tiempo. En un análisis de una muestra de 1000 Resúmenes Analíticos en Educación,¹⁴ que recogen documentos que pueden ser definidos como «investigaciones», desde 1978 hasta 1988, los autores constatan que el tema de educación de adultos ha crecido de un 9.7% a un 15.5%¹⁵.

Una investigación anterior mostraba que los países en que se había desarrollado más eran aquellos con mayor nivel de desarrollo educacional, vale decir, Argentina, Venezuela, Uruguay y Chile. En los años incluidos en este último estudio, los países que presentan proporcionalmente (27.7%) más trabajos en este campo son los países de menor desarrollo, como Guatemala, Nicaragua, El Salvador, Bolivia, Honduras y Haití. En cambio, países con mayor desarrollo relativo dedican a trabajos en educación de adultos sólo el 11.1% de sus documentos.

Ese mismo estudio muestra que los trabajos provienen fundamentalmente de centros privados (43.4%) y de agencias internacionales (29.4%). Menor es el aporte de gobiernos (19%) y, menos aún, de universidades (8%).

A pesar del crecimiento señalado, se puede observar que la educación de adultos no ha sido tema prioritario para la investigación como no lo ha sido tampoco en las políticas educacionales. La congruencia en este punto revela de alguna manera cómo se configuran los temas educativos en objetos de investigación.

Algunos autores sugieren que no existe ningún cuerpo teórico claro que pueda aglutinar las experiencias en este campo y construir un lenguaje común entre los educadores¹⁶.

10. Por ejemplo, DITHEY, W., RICOEUR, P., GADAMER, H.G.

11. Más sobre este punto, véase INFANTE, M. Isabel, op.cit., pp.77 y sgtes., 1983.

12. UNESCO/OREALC. *La investigación en educación en América Latina y El Caribe en relación con los objetivos y prioridades del Proyecto Principal de Educación*. Santiago, 1986.

13. GARCIA-HUIDOBRO, J.E. y OCHOA, J. «Tendencias de la Investigación en Educación en América Latina». Documento de Trabajo N°1, p.64ss. CIDE; Santiago. CIDE, 1978.

14. Los Resúmenes Analíticos de Educación provienen de la Red de Documentación en Educación para América Latina (REDUC), servicio cooperativo de información en educación, integrado por Centros de Investigación en Educación de América Latina y el Caribe. Su objetivo es recoger y difundir información educacional, en especial referida a investigación y a experiencias educativas innovadoras formales y no formales. En sus años de funcionamiento, se han resumido más de 12.000 trabajos en educación. En la actualidad, cuenta con una base computarizada de 9.385 resúmenes, desde 1983 hasta 1993.

15. GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo y otros. *Tendencias de la Investigación sobre Educación en América Latina*. REDUC/CIDE, P.23s., Santiago, 1989.

16. GAJARDO, Marcela. *Educación de Adultos en América Latina. Problemas y Tendencias*. UNESCO/OREALC, p.61., Santiago, 1983.

ALGUNAS TENDENCIAS TEMÁTICAS

Al agrupar las investigaciones por su tendencia temática, resaltan los problemas que han acompañado siempre a la educación de adultos y han constituido objeto de investigaciones. Lo interesante es que también en ellos se puede ver la evolución de la temática y de los enfoques desde los cuales se les ha estudiado. También se puede encontrar algunos temas nuevos, producto del mismo desarrollo de la reflexión ligada a la práctica educativa, de la influencia de nuevos agentes y de políticas educativas.

LA ALFABETIZACIÓN

Uno de los problemas foco de muchos estudios lo constituye el analfabetismo y, por ende, la alfabetización. A pesar de que el analfabetismo absoluto ha disminuido al 1.5% de la población mayor de quince años (42.5 millones), todavía persiste como preocupación, especialmente en los países de mayor población rural e indígena.

El enfoque del tema de la alfabetización, además de habérselo tratado de diferente manera de acuerdo con las tendencias de la educación de adultos ya señaladas, ha variado conforme se ha avanzado en la comprensión, dentro de la región, de que el analfabetismo en sus diferentes formas está vinculado, entre otros factores, con la calidad de los aprendizajes que la población infantil ha logrado desarrollar en su etapa escolar.

Esto incluye tres consideraciones: el analfabetismo no es un fenómeno ligado solamente al mundo adulto; el proceso de aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas es un proceso muy complejo, que revela la inadecuación de la enseñanza escolar a la características socioculturales de los niños y, por tanto, a sus formas de aprender, el enfoque privilegia el develamiento del aprendizaje más que la metodología de enseñanza.

De aquí se derivan una serie de

preocupaciones que actualmente se han transformado en objeto de investigaciones relacionadas con el aprendizaje de los niños y, posteriormente, con el aprendizaje de los adultos, lo que se encuentra todavía en etapa de desarrollo inicial.

Por otra parte, la certeza generalizada en los países de la región, de que no basta un dominio inicial o precario de los códigos escritos para desenvolverse adecuadamente en las sociedades que avanzan hacia una mayor modernización, ha puesto en un plano prioritario la consideración de la «funcionalidad» de la alfabetización.

Miradas desde distintos ángulos, las concepciones de alfabetización revelan claramente las tendencias señaladas en cuanto a la educación de las personas adultas.

Existen múltiples investigaciones, entre las cuales sobresalen dos enfoques totalmente distintos: uno de corte cuantitativo, vinculado a las campañas nacionales de alfabetización, que la mayor parte de la veces no exhibe gran precisión y que intenta mostrar los logros de un determinado gobierno en la reducción de las tasas de analfabetismo; otro, que es inherente a la alfabetización misma en la línea basada en Freire, que se realiza en el mismo proceso educativo y que se centra en la realidad de los participantes para, a partir de ella y desde su realidad codificada, devolverla a los participantes para su reflexión y descodificación.

En los últimos años, ambas formas han tenido numerosas expresiones concretas. Las evaluaciones han sido un tópico importante entre los estudios de educación de adultos. Sin embargo, pocas veces se realizan al término de una campaña, por ello, históricamente ha sido muy difícil constatar el verdadero impacto de una campaña en términos precisamente de los logros alcanzados en cuanto a lectura y escritura.

En esta línea, realizada con gran seriedad, vale la pena mencionar el esfuerzo desplegado en Ecuador, en

la evaluación de la Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, desarrollada en 1990 en contexto democrático, en la que se alcanzó a cerca de 200.000 personas.

Para lograr una visión más acabada de los resultados, se promovió una evaluación interna y una externa. La primera, se desarrolló durante y al término de la campaña y centró la observación en el punto de vista de los alfabetizadores. La segunda, apoyada por PNUD y UNESCO, se inició al cierre de la campaña e incluyó la perspectiva de los alfabetizados y una medición de los niveles en lectura y escritura alcanzados por ellos¹⁷. Por otra parte, en ambas evaluaciones se incluyeron elementos cualitativos¹⁸.

La segunda forma, la investigación del universo de los participantes, se ha desarrollado dentro de la educación popular en múltiples experiencias, que caben bajo la denominación de investigación-acción y de investigación participativa, que han enfocado la realidad de los participantes en distintos ámbitos, como salud, vivienda, trabajo, etc. Se insertan normalmente en educación no formal relacionada con dichas áreas.

EL ENFOQUE DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS

El enfoque del aprendizaje de los adultos, de alguna manera ligado también al interés por los participantes relacionado con la educación popular, ha derivado en el estudio de aspectos culturales que inciden en el aprendizaje e, influido por aportes de la psicología, en el análisis de las estrategias cognitivas que desarrollan estos para la descodificación del len-

17. PNUD-UNESCO. *Evaluación externa de la Campaña Nacional de Alfabetización «Monseñor Leonidas Proaño»*. Quito, 1990.

18. UNICEF. *Informe de Evaluación Final*. Ecuador, 1990.

guaje escrito y para la realización de las operaciones matemáticas básicas necesarias en la vida diaria¹⁹. De aquí surgen interesantes estudios en etnomatemáticas que pueden servir para la elaboración de textos de estudio y programas destinados a los adultos. La investigación del aprendizaje de la lectura y escritura de adultos en América Latina se encuentra todavía en una fase embrionaria.

Por otra parte, habría que señalar que el número de las muchas experiencias escritas no concuerdan con la cantidad de experiencias realizadas, ya que son en realidad pocas las que sistematizan sus acciones. Aunque de hecho se realiza cierta investigación, las demandas de la acción impulsan a los educadores a restar importancia a la profundización de sus experiencias. Algunas que sí lo hacen introducen con frecuencia elementos antropológicos que enriquecen su análisis.

LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS POR LOS ADULTOS O EL «ALFABETISMO FUNCIONAL»

Muchos países de América Latina, al haber disminuido su tasa de analfabetismo absoluto a causa del aumento de la escolarización infantil, centran su atención en lo que ha venido llamándose analfabetismo funcional, es decir, en la incapacidad de muchas personas adultas de desenvolverse adecuadamente en un medio que les exige un dominio de ciertas habilidades relacionadas con el código escrito, que presumiblemente se desarrollan a través de algunos años de escolaridad.

Con el apoyo de OREALC y OEI, ha finalizado en 1992 una investigación regional de carácter piloto, que ha tenido como objetivo determinar, a través de una encuesta en una muestra de personas adultas con baja escolaridad, los rasgos principales que presenta el analfabetismo funcional en cuatro países de nuestro continente²⁰.

En esta primera etapa, la investiga-

ción se realizó en los países de Chile, Argentina, El Salvador y Perú. Los resultados preliminares, expuestos por los distintos países y discutidos en una Reunión Técnica realizada en El Salvador, en noviembre de 1992, mostraron la importancia de continuar y ampliar esta línea de investigación. A dicha reunión, para apoyar la toma de decisiones en cuanto a la realización de acciones educativas en la línea propuesta por la investigación, fueron invitados también los Directores de los Departamentos de Adultos de los Ministerios de Educación de los distintos países involucrados.

El tema ha despertado el interés en la mayoría de los países de América Latina. Colombia, México, Venezuela, Brasil, Panamá, Paraguay, Honduras y Guatemala han incluido el tema de la investigación entre sus prioridades para los próximos años, como lo expresaron en la Reunión de Planificación de la REDALF llevada cabo en Caracas en 1993, ya que perciben que este es un problema que todos deberán abordar con estrategias eficaces a corto plazo.

En su fase piloto, la investigación enfocó fundamentalmente los aspectos de lectoescritura, matemáticas básicas, competencias sociales y laborales, indagando acerca de los rendimientos en estas áreas y relacionándolos con algunas características de los adultos, como escolaridad, sexo, inserción laboral, participación en organizaciones sociales.

La investigación trabajó con una muestra intencionada de adultos de baja escolaridad de zonas afectadas por procesos de modernización.

A pesar de la insuficiencia de fondos que impidió profundizar el aspecto cualitativo, la investigación ha llegado a conclusiones importantes para el diseño de políticas escolares y no escolares, mostrando notable coincidencia entre los países.

Logró demostrar que el punto de inflexión para una retención efectiva de los conocimientos escolares se encuentra en el quinto grado de educación primaria; que la dificultad de

las diferentes habilidades de lectoescritura y matemática es similar en varios de los países investigados; que se puede descubrir cierta graduación semejante de las mismas, lo que habla en favor de la utilización de materiales didácticos básicos similares. Mostró también que muchas competencias sociales y laborales (autoestima, autonomía, capacidad comunicativa, etc.) están directamente relacionadas con los logros en lectoescritura y matemáticas (Por ejemplo, hay menor capacidad comunicativa verbal entre los analfabetos, especialmente en lo que se refiere a capacidad de «convencer» a otros).

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DE ADULTOS

Otro aspecto que ha cruzado como preocupación el desarrollo de la Educación de Adultos se relaciona con la calidad de la Educación Básica (EBA) existente. Muy pocos países poseen un diagnóstico preciso en cuanto a cobertura y a características de esta modalidad, a partir del cual, puedan diseñar proyectos de mejoramiento. Además de ello, se tiene conciencia de que la Educación de Adultos vive hoy «un momento de profunda refundación, producto de la radicalidad de los

19. CARRAHER, Terezinha Nunes. *Sociedades e Inteligencia*. Sao Paulo, 1989.

CEAAL/CLEBA/Dimensión Educativa. *La enseñanza de la matemática con los adultos de los sectores populares*. Bogotá, 1990.

SOTO, Isabel. *Mathématiques dans la vie quotidienne chez des paysans chiliens*. Thesis doct. Universidad Católica de Lovaina-La Nueva, 1992.

20. INFANTE, M. Isabel. «Acerca de la investigación sobre analfabetismo funcional en Chile, Argentina, Perú y El Salvador». Ponencia presentada a V Reunión Técnica de la REDALF, Caracas, agosto de 1993. En: *Contraste*, Nº20, julio-diciembre de 1993. Cali, Colombia, 1993.

cambios que vive la región»²¹. Una etapa en que la Educación de Adultos debe estructurarse de manera diferente para que pueda responder adecuadamente a las demandas de jóvenes y adultos, considerando las exigencias del trabajo y de la participación social y política.

La Conferencia Mundial de Educación para Todos, que centra su enfoque en «las necesidades básicas de aprendizaje», plantea la exigencia de revisar la calidad de la EDA, de los aprendizajes y competencias efectivamente logrados en ella y la necesidad de ampliar el concepto de destinatarios de la educación básica: no sólo los niños, también los jóvenes y adultos; de los contenidos, incluyendo todos aquellos que sean necesarios para enfrentar los problemas básicos y, finalmente, ampliar los recursos humanos y financieros comprometidos en la tarea de una educación para todos. Esto obliga a un trabajo conjunto de las instituciones que ahora enfrentan esta tarea en forma separada.

La propuesta de UNESCO/CEPAL sobre «la educación y el conocimiento con equidad» permite revalorizar el papel de la EDA en el desarrollo actual de América Latina e integrarla en el esfuerzo de aumentar, simultáneamente, en nuestras sociedades, competitividad productiva, equidad y ciudadanía.

Los desafíos inéditos a que está enfrentada la Educación de Adultos en el momento actual exigen articulaciones a todo nivel, tanto en el enfoque de los contenidos como en el enfrentamiento de la tarea. Debe superar el aislamiento y abrirse a enfoques interdisciplinarios y articulaciones con otros sectores estratégicos.

Considerando la debilidad de la Educación formal de Adultos, entre 1988 y 1991, UNESCO/OREALC condujo una investigación regional²² para caracterizar el estado actual de la educación básica pública y formal de adultos y proponer un proyecto de desarrollo para dicha modalidad. El

estudio se realizó en el marco de la REDALF en trece países de la Región: en Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela, a través de datos primarios a una muestra probabilística de los actores de la educación: a alumnos, profesores y

ACTUALMENTE, LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS SE VE ENFRENTADA A DESAFÍOS SIMILARES A LOS DE LA INVESTIGACIÓN EN GENERAL Y SU FOCO ESTÁ EN DESCUBRIR LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ADULTOS. SIN EMBARGO, LAS DEFICIENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN ESTE CAMPO SON NOTORIAS, ESPECIALMENTE EN LAS QUE SE REFIERE A LA EDUCACIÓN FORMAL

directores de centros de enseñanza.

El estudio logró caracterizar a la EBA, como una educación primaria altamente escolarizada y de baja calidad, con dependencia administrativa de la escuela primaria diurna regular y determinada por los valores y pautas de la escuela. La EBA atiende jóvenes urbano-marginales sin capacidad de demanda por educación; en un círculo de reproducción de la pobreza; sus docentes trabajan en condiciones laborales deficitarias y no han contado con oportunidades para una formación adecuada. La oferta de la EBA, concentrada en las ciudades, no responde a la demanda, y llega a una proporción mínima de los adultos analfabetos o con enseñanza primaria incompleta.

En los trece países participantes en el estudio, la matrícula de EBA bordea los tres millones. A pesar de todo, la EBA estatal y formal continúa siendo considerada por muchos jóvenes y adultos como la posibilidad de completar su educación.

Esta investigación es la primera consulta regional a los participantes en educación básica de adultos. No hay antecedentes similares en dicho ámbito y muestra un camino que habría que recorrer para lograr diseñar reformas adecuadas a partir de lo existente.

Como contrapunto a esta investigación y a partir de sus resultados, la UNESCO/OREALC se propuso destacar, a través de sistematizaciones, experiencias innovadoras de Educación de Adultos que pudieran mostrar caminos para los países.

Así se apuntaba de otra forma al tema de la calidad de la educación de adultos. La sistematización de experiencias constituye un proceso de reflexión de la práctica pedagógica y de su organización, a partir de ciertos criterios determinados en un diseño propuesto. Para los educadores, se convierte en un valioso instrumento de producción de conocimiento a partir de la propia práctica. Se intentaba también señalar una forma de trabajo investigativo que pudiera ser replicado por los educadores en distintos contextos.

En este ámbito son consideradas innovaciones las experiencias que se

21. GARCIA-HUIDOBRO, J. Eduardo. «Los cambios en las concepciones actuales en la Educación de Adultos». Ponencia presentada en el Encuentro Latinoamericano de Educacao de Jovens e adultos trabalhadores, organizado por UNESCO, UIE, MEC, SEF, INEP. Olinda, 27.09 al 01.10 de 1993. En: *La Educación de Adultos ante el próximo siglo*. UNESCO/UNICEF, Santiago, 1994.

22. MESSINA, Graciela. *La educación básica de adultos: la otra educación*. UNESCO/OREALC, REDALF. Santiago, 1993.

apartan del modelo escolar y, en particular, de la oferta tradicional de la educación básica de adultos, escolarizada y compensatoria. Se conciben como «la creación de un nuevo orden, la agregación de valor de la prácticas habituales; la alteración de sentido de las prácticas educacionales corrientes»²³. Las experiencias son innovadoras respecto de situaciones particulares y de aspectos específicos.

En dicha sistematización, se propusieron tres categorías básicas para caracterizar a las innovaciones: estructura, proceso y función²⁴.

La estructura se refiere a la propuesta innovadora, a sus opciones fundamentales y a las dimensiones que aborda (núcleo de la innovación, componentes, relaciones entre ellos, naturaleza de la innovación, grado de generalización interna del cambio, nexos de la innovación con el contexto socio-cultural).

El proceso alude al tiempo y ritmo de la adopción de las innovaciones, a los mecanismos a través de los cuales la innovación se realiza y desarrolla, y a los papeles asignados dentro del programa a los diferentes actores y componentes. A través del proceso se buscaba observar cómo se despliega la innovación desde sus orígenes y en cada uno de sus componentes y el aporte de cada uno de ellos a la totalidad.

La función hace referencia a la propuesta ya madura manifestándose en sus componentes, a sus efectos o impactos en los componentes y en el todo.

Las experiencias consideradas innovaciones se refieren a los ámbitos de educación y trabajo (de Honduras y Argentina), educación comunitaria (de Colombia y Chile), alfabetización bilingüe intercultural (de Ecuador) y educación para niños desertores o no incorporados al sistema, de 10 a 14 años de edad (de Venezuela).

De acuerdo a los análisis, las experiencias constituyen innovaciones «por su capacidad de dar respuesta a poblaciones no atendidas por EBA

tradicional y por acortar la distancia entre la oferta educativa y el mundo cotidiano del adulto»²⁵. Sin embargo, esto no significa que sean propuestas acabadas o que sean diferentes en todos sus aspectos.

De todos modos, se puede decir que estas sistematizaciones, tanto en el proceso que la misma sistematización implica como en la experiencia sistematizada, ponen en relieve aspectos fundamentales de una nueva educación de adultos.

EDUCACIÓN Y TRABAJO PRODUCTIVO

La articulación entre educación y trabajo es un punto ineludible en una formulación de currículum destinado a jóvenes y a adultos: más aún, diversos autores propician que el trabajo se constituya en un eje en torno al cual se articulen los contenidos y habilidades²⁶. Esto parece ser más importante en la medida en que se descubre que las habilidades requeridas para el trabajo en una sociedad moderna son las mismas que se requieren para la vida diaria.

El tema de la relación entre educación de adultos y trabajo ha estado presente desde hace años en los países de la región, pero todavía no se han dado pasos concluyentes en esta línea. Entre 1986 y 1988 auspiciado por la UNESCO/OREALC en el marco de la cooperación UNESCO/Gobierno de España, se realizó una investigación regional de 76 programas asociados a educación y trabajo²⁷ en trece países de América Latina (Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Perú, Uruguay y Venezuela). La investigación adoptó un diseño descriptivo y se empleó una metodología de análisis de datos fundamentalmente cualitativa. Además, se realizaron 15 estudios de caso en los 13 países seleccionados. De este modo, se combinaron análisis macro y microestructurales. Entre las conclusiones, cabría destacar la diversidad existente en cuanto

a propuestas, concepciones y concretizaciones. Los programas se sustentan en las propuestas emanadas de la educación liberadora y de la teoría del capital humano; existe consenso, al menos en el discurso, en articular el aprender y el hacer, pero se observan diferencias esenciales en la forma como se define esta integración²⁸.

La vinculación entre educación y trabajo y cómo éste puede impactar la conformación del currículum ha sido discutida en los últimos años en reuniones internacionales en el marco de la REDALF,²⁹ sin embargo el tema debe ser profundizado en estudios más amplios.

LA EDUCACIÓN DIRIGIDA A POBLACIONES INDÍGENAS

Los estudios y la discusión en este tema se han centrado en lo que significa la educación propuesta a etnias diferentes y sometidas. Por ello, su foco ha sido el problema de la diversidad cultural cruzado con el de la

23. MESSINA, G. y otros. *Innovaciones en Educación Básica de Adultos: Sistematización de 6 experiencias*. UNESCO/OREALC, p.180, Santiago, 1995.

24. Basado en Radcliffe Brown, A.R.: *Estructura y función en la Sociedad primitiva*. Barcelona, 1986. Referencia en: Messina y otros. op.cit. Los párrafos siguientes siguen este documento.

25. MESSINA, G. y otros (1995), op.cit.

26. WEINBERG, P. Daniel. «Educación de Adultos y Trabajo Productivo». En: *Educación de Adultos en América Latina ante el próximo siglo*. UNESCO/UNICEF, p.188-219, Santiago, 1994.

27. La coordinación técnica de esta investigación estuvo a cargo de Silvia Schmelkes, investigadora del Centro de Estudios Educativos de México.

28. SCHMELKES, Sylvia (coord.) *Postalfabetización y Trabajo en América Latina*. UNESCO/OREALC y CREFAL, Pátzcuaro, 1990.

29. En Nicaragua, en 1993 y en Montevideo, en 1994.

colonización y del peso del idioma dominante aún en los países de mayor población indígena y las reivindicaciones sociales a partir de la situación de pobreza.

Los aportes de la lingüística, antropología y pedagogía, -en concreto de los planteamientos y metodología de la educación popular-, han contribuido al desarrollo de un enfoque llamado «educación intercultural bilingüe», que se concibe como un «diálogo respetuoso y equilibrado entre culturas»³⁰, que ha servido de base para programas educativos en Perú, Bolivia, Ecuador, destinados a poblaciones quechuas, aymaras y guaraníes.

Sin embargo, continúa la reflexión y discusión acerca de temas como «identidad» y su relación con la lengua (con su desarrollo y con su pérdida); la identidad y la nacionalidad; la racionalidad implícita en las diversas culturas y en los avances de la modernidad; las implicancias de una etnoeducación, especialmente el aprendizaje a partir de un estilo cognitivo culturalmente diferente.

En el marco de la REDALF se desarrolló entre 1988 y 1989 un estudio diagnóstico de la educación indígena en cinco países de la región: Bolivia, Ecuador, Guatemala, México y Perú. El estudio pretendía aportar elementos de especificación para el Programa Regional de Educación Bilingüe Intercultural para adultos y niños indígenas, de acuerdo a sus líneas prioritarias de política y estrategias nacionales, formación de recursos humanos, material didáctico, investigación y cooperación internacional.

Especial referencia habría que hacer a los estudios y proyectos referidos a la mujer indígena³¹. Por ejemplo, a partir del enfoque de educación bilingüe intercultural, apoyado por UNESCO en el marco del Proyecto Principal de Educación se desarrollaron entre 1987 y 1990 experiencias que enfatizaban la educación cívica de la mujer indígena en Ecuador y Perú³². Los programas definían la iden-

tidad cultural como fundamento del desarrollo y podían incluirse dentro de lo que se ha llamado investigación acción.

Sin embargo, a pesar de los muchos avances en este campo, se debe reconocer que una propuesta educativa adecuada para y con las poblaciones indígenas es todavía una tarea pendiente en América Latina.

LA EDUCACIÓN DE LA MUJER

Tradicionalmente, en América Latina, la mujer ha sido postergada tanto en la vida social y política como en la esfera educativa.

Sin embargo, en las últimas décadas se han multiplicado en la región las acciones reivindicativas de los derechos de la mujer, las acciones educativas destinadas a ellas y los estudios de género, todo lo cual ha contribuido a mejorar la situación de la mujer en los campos laboral, educativo, jurídico, político y social³³.

Estudios de los últimos años muestran que, en la educación, se está revirtiendo la diferencia de escolaridad que existía entre hombres y mujeres. En algunos países se observa que las mujeres, especialmente en las poblaciones jóvenes, exhiben algo más de escolaridad que los hombres. Esto sucede en los países de América del Sur y en el Caribe anglófono³⁴.

Gran parte de la investigación en este campo ha seguido a procesos educativos de educación popular destinados a mujeres, muchas veces rurales y/o indígenas, y se da en el campo de la investigación acción.

En el marco de la REDALF, se han apoyado procesos educativos con mujeres indígenas y con mujeres de sectores rurales, y se ha facilitado el intercambio, la difusión y sistematización de experiencias en esta área.

Por otra parte, se apoyó una amplia investigación empírica sobre el analfabetismo femenino en Chile³⁵ en contexto urbanomarginal, rural e indígena, que trabajó con un instrumento de lectura y escritura, con entrevistas y con grupos de discusión en torno a

problemas considerados de importancia. Se realizó también un extenso estudio de los datos del censo de 1992, especialmente en los contextos seleccionados para el estudio. Uno de sus resultados fue la identificación de niveles de alfabetización en las poblaciones de estudio y la ponderación de los contextos en el desempeño de las habilidades.

Vale la pena también mencionar la realización de una sistematización de experiencias innovadoras de educación no formal dirigidas a mujeres-madres de escasos recursos, que reúne programas de alfabetización, generación de ingresos, salud y medio ambiente. El estudio,³⁶ encargado por UNESCO a una socióloga peruana, examina la metodología

30. MOYA, Ruth. «Heterogeneidad Cultural y Educación: encrucijadas y tendencias». Ponencia preparada para el Encuentro Latinoamericano de Educación de Jovens e adultos trabalhadores, organizado por UNESCO, UIE, MEC, SEF, INEP. Olinda 27.09 a 01.10 de 1993.

31. Véase por ejemplo: D'EMILIO, Anna Lucía (Comp.). *Mujer indígena y educación en América Latina*. UNESCO/OREALC. Santiago, 1989.

32. JÁUREGUI, M. Luisa. «Hacia una propuesta de Educación Bilingüe Intercultural para la Mujer Indígena». En: *La Piragua*. Revista Latinoamericana de Educación y Política. N°6. CEAAL. Santiago, 1993.

33. ZUÑIGA, Myriam. «Educación de Adultos como espacio para el desarrollo y fortalecimiento de las mujeres de los sectores populares». En: *La Educación de Adultos en América Latina ante el próximo siglo*. UNESCO/UNICEF. Santiago, 1994.

34. SCHIEFELBEIN, E. y PERUZZI, S. «Oportunidades de educación para la mujer. El caso de América Latina y El Caribe». En: *Boletín Proyecto Principal de Educación*, N°24. UNESCO/OREALC. Santiago, 1991.

35. LETELIER, M. Eugenia. *Analfabetismo Femenino en el Chile de los 90*. UNESCO/UNICEF. Santiago, 1996.

36. RUIZ, Patricia. «Género, Educación y Desarrollo». Serie *Estudios*, REDALF, UNESCO, Santiago, 1994.

empleada en los programas, las personas que los ejecutan y las estrategias de intervención. Concluye que las experiencias más exitosas son aquellas que incluyen, además de la dimensión económica, una dimensión subjetiva: el aumento de la autoestima y autoafirmación de las mujeres.

EN TORNO A UNA AGENDA FUTURA: ALGUNOS DESAFÍOS PENDIENTES

En cada una de las tendencias temáticas señaladas, existen fuertes demandas a la investigación en términos de señalar caminos para que la Educación de Jóvenes y Adultos, especialmente la de sectores urbanos y rurales pobres, sea relevante y pertinente en nuestras sociedades latinoamericanas en el momento actual. Esto se hace más urgente considerando los cambios acelerados que las afectan.

Los desafíos mayores se insertan en el tema «calidad de los aprendizajes», que incluye tanto estrategias de aprendizaje como características de las poblaciones específicas y exigencias de los respectivos contextos. Las necesidades básicas de aprendizaje señaladas en Jomtien deben concretizarse en propuestas curriculares que garanticen a los jóvenes y adultos un manejo activo, creativo y crítico de su situación de vida, en el ámbito personal, familiar, laboral y social.

La relación positiva entre educación e indicadores de calidad de vida, demostrada en muchas investigaciones,³⁷ tiene matices que deberían ser profundizados. Por otra parte, habría que enfocar también el tema de las diferencias³⁸. Las experiencias exitosas -debidamente sistematizadas-, deberán servir de referente para otras; aquellas con mayores dificultades deberán ser estudiadas para descubrir los factores que obstaculizaron el proceso o los resultados.

La preocupación por la calidad exige estudiar los diferentes contextos y sus características específicas, con el fin de aportar elementos para propuestas curriculares diferenciadas que

puedan responder efectivamente a las necesidades y formas de aprendizaje de los diferentes grupos.

Exige también estudiar concretamente las habilidades necesitadas para desempeñarse en los distintos ámbitos de la vida.

Para ello, hay mucha investigación pendiente, especialmente en el campo de las exigencias del trabajo afectado por los cambios tanto en tecnolo-

LA PREOCUPACIÓN POR LA CALIDAD EXIGE ESTUDIAR LOS DIFERENTES CONTEXTOS Y SUS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS, CON EL FIN DE APORTAR ELEMENTOS PARA PROPUESTAS CURRICULARES DIFERENCIADAS QUE PUEDAN RESPONDER EFECTIVAMENTE A LAS NECESIDADES Y FORMAS DE APRENDIZAJE DE LOS DIFERENTES GRUPOS

gías como en su organización.

Por otra parte, el tema de las estrategias de aprendizaje y de los procesos cognitivos, que se ha desarrollado bajo la influencia de piagetanos y postpiagetanos, y que ha recibido influencias de la sociología del conocimiento y de la antropología, debe seguir siendo investigado, especialmente en cuanto a los aprendizajes de lectoescritura y matemáticas.

Las estrategias de aprendizaje cobran todavía mayor importancia en la educación de poblaciones indígenas y rurales.

Por otra parte, es necesario profundizar en las competencias alcanzadas por los jóvenes y adultos, con el fin de ofrecerles programas adecuados que les posibiliten una mejor inserción laboral y social. El tema de las competencias se inserta en el tema de la calidad de los aprendizajes de

los jóvenes y adultos y en su adecuación a los requerimientos de su vida; se inserta en lo que podría llamarse el «alfabetismo funcional».

Todavía no se ha estudiado en forma suficiente, las implicancias que tiene, para diversos ámbitos, que la gran mayoría de la población adulta haya tenido pocos años de escolaridad o haya cursado una escolaridad deficiente, de baja calidad, y cuyos aprendizajes no sean relevantes para enfrentar las múltiples exigencias que un medio en constante cambio le presenta.

Esta situación es importante de estudiar desde una perspectiva: desde las instancias de poder político, en vistas a diseñar políticas educacionales, laborales y productivas para enfrentar esta realidad.

Debido a la introducción de paquetes de modernidad que se hacen presentes en los medios de comunicación, en los trámites burocráticos, y en muchos aspectos de la vida cotidiana, para todos el contexto en que viven se hace más exigente y complejo. La lectura y la escritura, la capacidad de analizar, de inferir, de comprender distintas formas de razonamiento se tornan cada vez más necesarios. Al mismo tiempo, las actitudes «modernas» de autonomía, de flexibilidad y creatividad en la solución de problemas, la capacidad de búsqueda de alternativas, las competencias exigidas para un trabajo en equipo, para una comunicación eficaz son requeridos en variados ámbitos sociales y productivos.

Por ello, sería necesario realizar estudios que permitan establecer los principales rasgos del «alfabetismo funcional» en América Latina, que ofrezcan información válida para

37. MUÑOZ, C. «Los insumos educativos en las estrategias para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje». En: *Necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO/IDRC, p. 299, Santiago, 1993.

38. GARCIA-HUIDOBRO, J.E. En: UNESCO/IDRC, *op.cit.*, p.308.

mejorar los procesos educativos destinados a adultos y para adoptar medidas al relacionar las habilidades que la población posee efectivamente con las requeridas presuntamente para una inserción efectiva en el campo laboral y social.

Los resultados de estas investigaciones pueden ayudar a descubrir elementos concretos en relación con los aprendizajes retenidos en la educación básica y los necesarios en la Educación de Adultos, tanto para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas, como para otro tipo de aspectos que deberían considerarse dentro del currículo de los adultos y para el diseño de políticas y estrategias educativas destinadas a los adultos de insuficiente escolaridad y para la adopción de medidas que afecten las condiciones que generan el analfabetismo funcional.

Junto a las habilidades requeridas para un buen desempeño en contextos en vías de modernización, se abre un campo que no puede ser descuidado: el de las actitudes y de los valores. El modelo económico neoliberal trae consigo una acentuación de actitudes competitivas necesarias para "sobrevivir" en la "selva" del mercado.

Sin embargo, las pautas culturales de nuestros pueblos latinoamericanos incluyen como valores básicos, la solidaridad, y la justicia. La importancia que ha tenido en la región el tema de los derechos humanos, -aguijoneado por las transgresiones especialmente en tiempos de dictadura-, muestra la firmeza de esta configuración cultural.

El estudio de los valores y de su desarrollo en contextos de fuerte desigualdad social y económica podrá aportar elementos para «asentar» el currículo sobre una base ética.

Estos aspectos se enmarcan también bajo el tema de construcción de una ciudadanía que sepa desarrollarse en la diversidad y enfrentar tanto los desafíos que provienen de la modernidad como los que surgen de las condiciones de pobreza de vastos sectores. La transformación producti-

va «con equidad» exige esfuerzos poderosos en esta línea.

En otro campo, la modernización de los sistemas educativos, tarea que se propusieron los Ministerios de Educación en la última reunión llevada a cabo en Santiago en 1993, plantea a la investigación educacional en general temas que deben ser abordados especialmente en torno a los procesos de descentralización,³⁹ como niveles de autonomía, administración de recursos, relación entre diferentes sistemas políticos y administrativos: lo local, lo regional; evaluación de experiencias de descentralización; relación entre escuela y comunidad; estilos de gestión moderna; función del Estado.

En esta línea, la investigación en Educación de Adultos se inserta en esta misma dinámica de reforma y se ve enfrentada a los mismos desafíos para lograr una estructura administrativa eficiente de esta modalidad, de modo que pueda responder a las exigencias locales y regionales que se articulen dentro de proyectos globales de educación.

Sin embargo, aunque algo se ha avanzado en este sentido, el desafío mayor es, a través de la misma investigación expresada de múltiples maneras, lograr conformar un corpus teórico que dé coherencia a las múltiples experiencias que se realizan, que contribuya a aportar criterios desde los cuales éstas se evalúen y ofrezcan una base para la construcción de propuestas renovadas. Para ello, será necesario activar las redes de circulación de información y articular los países a través de proyectos regionales.

De este modo, se podrá avanzar en un lenguaje conceptual común que permita la constitución de una comunidad intelectual en América Latina, conectada también al resto de la comunidad científica.

39. PIIE-CIDE-REDUC. *La investigación educacional latinoamericana de cara al año 2000*. Informe de Seminario. Pta. de Talca (Chile), junio, 1993.

EL PODER LOCAL COMO ESPACIO DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS



Eduardo de León* y María de la Luz Osmani**

PRESENTACIÓN

Este artículo discute algunos de los problemas y desafíos que la gestión urbana transformadora y la apertura de procesos de descentralización plantean a la Educación de Adultos.

Estos procesos se desarrollan en un medioambiente de profundos cambios de las ciudades latinoamericanas en el contexto de la glocalización¹. Al menos algunas hipótesis preliminares pero fuertes sobre tales transformaciones son necesarias para evaluar los rumbos de las propuestas progresistas de la ciudad en América Latina.

En segundo lugar la afirmación genérica de la noción de Educación de Personas Adultas replantea un debate muy rico y complejo, ante todo con la tradición de la Educación Popular y su refundamentación.

No ingresaremos en este debate pero es necesario considerarlo implícitamente en el abordaje de los problemas de la construcción del Poder Local.

En tercer lugar consideramos algunos puntos cruciales, Nudos Críticos y Potencialidades, de la relación entre pedagogía crítica y transformación democrática de la gestión de la ciudad.

El punto de partida del enfoque propuesto en este artículo -restringido a los procesos urbanos- está situado en una breve discusión de la experiencia de Montevideo.

El caso de Montevideo propone muy peculiarmente una "Reinvención del Municipio" en un contexto urbano que, en la comparación latinoamericana (no así en la propia historia del sistema urbano uruguayo), aparece fuertemente estabilizado.

De ahí la mayor facilidad comparativa con los procesos de cambio urbano y político del subsistema de ciudades del Cono Sur y también las precauciones para la sistematización y generalización de sus aprendizajes.

* Director Ejecutivo de IDES. Montevideo, Uruguay.

** Socióloga uruguaya del IDES.

1. CARUSO, Arles y DE LEÓN, Eduardo. *Educación Popular, espacio local y Poder Local*. Documento-Agenda de la Red de Poder Local del CEAAL, Montevideo, 1995.

POLÍTICA PÚBLICA DEMOCRÁTICA Y PODER LOCAL: PARADIGMAS EN DEBATE

La definición de lo "local" es siempre contingente y depende de la mirada o el posicionamiento del actor.

Al contrario de lo postulado por los discursos vulgares de la globalización, el espacio local está adquiriendo una importancia creciente en los nuevos modelos de desarrollo emergentes. Pero las oportunidades de los espacios locales no están, desde luego, determinadas a priori.

En un sentido abstracto el espacio local aparece como un campo de intersección de flujos económicos, culturales y políticos endógenos y exógenos. Pero el espacio local se construye desde cada matriz cultural específica de cotidianidad y formación de identidades. Más estáticamente puede ser concebido como un sistema territorial complejo de relaciones sociales, agentes económicos, agentes políticos o demarcaciones institucionales, agentes sociales, identidades socioculturales y cualidades intrínsecamente espaciales o ambientales.

Los aportes para la conceptualización de los procesos de construcción de poder local elaborados desde el CEAAL en particular la Red de ONGs de poder local y Hábitat, la sistematización de diversas prácticas y enfoques emanados de la Educación de Personas Adultas o de la Educación Popular, y la propia gestión pública municipal o regional están mostrando un conjunto de coincidencias significativas.

Es innegable que, en cualquiera de sus conceptualizaciones, la construcción de poder local es inseparable del fortalecimiento de los eslabones institucionales locales del Estado (Municipios, Alcaldías, Regiones, órganos descentralizados de acuerdo a los marcos jurídicos institucionales que regulan la organización local de cada país) en un contexto de crisis de

legitimidad de las relaciones estado-sociedad en América Latina.

Como veremos las contribuciones de la Educación de Personas Adultas a los procesos de fortalecimiento de Poder Local son múltiples y se despliegan en campos y "pistas" de acción diversas.

No obstante, una cuestión crucial de la relación entre educación de personas adultas y poder local es la potencialidad de intersección entre la primera y las políticas públicas democráticas o la gestión pública transformadora del territorio y las ciudades. En otros términos: ¿puede aportar la E. de P.A., desde el propio nivel de la gestión pública de la ciudad y la Política Pública, a la construcción de Poder Local?

Esto es lo que ha venido sucediendo en diversas experiencias recientes de América Latina. ¿Cuáles han sido los contenidos, las metodologías peculiares y la calidad de tales aportes?

Sin embargo la dificultad de generalizar las experiencias urbanas de creación de poder local va algo más allá de las diferencias (bastante obvias) entre los grados de modernización, las dimensiones socioculturales y, en fin, las particularidades de las distintas sociedades nacionales, locales o regionales en que estos procesos tienen lugar.

Una importancia fundamental tienen los contextos políticos singulares: aquí aludimos no solamente a las reglas de juego y las relaciones de fuerza entre agentes políticos o a la profundidad del arraigo de la democracia en la conciencia cívica sino, más ampliamente, a la cultura política en que se configuran las experiencias creadoras de poder local.

Por otra parte no hay que olvidar que algunas de las gestiones urbanas más interesantes y amplias de la América Latina contemporánea por su carácter no meramente testimonial sino también evaluado según la incidencia en la transformación de relaciones de poder, la mejora de las condiciones de vida de vastos sectores populares y la promoción de nuevas formas

de participación ciudadana se vinculan precisamente al rol desempeñado por actores políticos de nítida vocación transformadora.

Es el caso de las experiencias de Municipios urbanos progresistas o de izquierda como Porto Alegre, Vitoria o Belo Horizonte en Brasil, Montevideo (Uruguay), Asunción (Paraguay), Rosario (Argentina) o el proceso de descentralización municipal de Chile, las gestiones del Estado de Bolívar y la Alcaldía de Caracas en Venezuela entre muchos otros.

No se trata de postular una relación unívoca o nominal entre movimientos sociales o actores políticos de cambio con transformaciones democrático-progresistas exitosas de las ciudades.

En el sistema de ciudades del Cono Sur, hoy fuertemente protagónico en la construcción del Mercosur, se destacan, por ejemplo, las gestiones paradigmáticas del Alcalde Jaime Lerner en Curitiba o el Intendente Mestre en Córdoba.

Más allá de una caracterización del perfil de las bases de sustento partidario de ambos Alcaldes, los proyectos urbanos que expresaron y llevaron adelante con eficacia se inscriben en la mejor tradición de urbanismo reformador e innovador de la gestión pública democrática de la ciudad.

En un continente que experimenta brutalmente los impactos de una urbanización masiva y acelerada y que los experimenta como crisis de un Ciclo de los "modelos" de ciudad del pasado y como crisis de Proyecto, con más del 70% de la población habitando en las ciudades del próximo año 2000, lo que está en juego son las estrategias y construcción de los escenarios de salida ante la crisis y el agotamiento del modelo "expansivo" de ciudad² y no un mero recambio de elites políticas.

2. GORELIK, Adrián. «La ciudad de los negocios». En: Revista *Punto de Vista*, Nº 50, Buenos Aires, noviembre de 1994.

O, lisa y llanamente, y situados en un continuo bipolar, las nuevas respuestas, "progresistas" o "neconservadoras", frente a la implosión de las matrices urbanas latinoamericanas tradicionales en el paisaje de la explosión de las desigualdades, la nueva conflictividad social cotidiana, la fragmentación del tejido urbano o la desarticulación de la geografía productiva clásica de la ciudad latinoamericana.

Además es innecesario recordar que el Estado en cualquiera de sus niveles, más aún en las instancias más próximas al control ciudadano, está lejos de ser una mera máquina de dominación «cuasi demoníaca» carente de tensiones internas y posibilidades de incidencia de los sectores del mundo popular y las fuerzas sociales y culturales interesadas en el impulso de proyectos urbanos democráticos, socialmente inclusivos y orientados por una visión ambiental sustentable y renovadora del desarrollo de la ciudad.

Parece bastante claro que la construcción de poder local no constituye un nuevo "paradigma de reemplazo" de los ídolos caídos o que la histórica debilidad del Municipio en América Latina es un factor que limita la potencialidad de incidir en una alteración radical del nuevo cuadro de la vida urbana e invita a la prudencia en las expectativas.

Al mismo tiempo el terreno de la gestación de nuevas formas de creación y ejercicio de poder local y la gestión democrática de las ciudades se presenta hoy como un campo privilegiado de la iniciativa cultural, ideológica y técnica de las fuerzas de transformación ante el mundo neoconservador latinoamericano.

Presidida por una Intencionalidad política democrática que engloba las otras dimensiones, la construcción de poder local, desde una perspectiva normativa, aparece inscrita en una doble lógica de proceso.

A. En el nivel de lo específicamente público-estatal, esto es, de las entidades municipales o regionales: la aper-

tura de Canales de Participación Ciudadana en la gestión de la ciudad mediante los procesos de descentralización participativa y desconcentración administrativa, y los procedimientos del planeamiento estratégico que suponen la concertación de los agentes sociales para la definición de las opciones de política pública.

B. En el nivel de la sociedad civil: la promoción y construcción de sujetos sociales múltiples, expresivos de la valorización de las diversidades, de los intereses del mundo popular, de los grupos o sectores subordinados o discriminados (de género, étnicos, juveniles) para fortalecer su capacidad de intervención y control de las orientaciones de las Políticas Públicas urbanas.

Movimientos vecinales, de lucha urbana o autogestión, de mujeres, religiosos, indígenas, ambientalistas, de trabajadores etc.

C. La zona de intersección de niveles y procesos que define el poder local en cuanto tal, es la noción de ampliación del espacio o esfera pública democrática local.

El espacio público democrático local aparece aquí concebido como una esfera plural de deliberación, confrontación de propuestas y demandas, prácticas de derechos y responsabilidades.

La ampliación del espacio público democrático no se confunde con la ampliación del ámbito del Estado. Sin duda en todos los niveles de un Estado democrático existen potencialmente esferas públicas democráticas, pero ellas se constituyen también allí donde los ciudadanos "reales" y las asociaciones de las que participan deliberan, deciden, o proponen. Por tanto el espacio público democrático se configura, mucho más cuando se trata de la gestión pública del territorio o la ciudad, también y principalmente en el propio mundo de la cotidianidad social.

Con todo (Gorelik, Adrián, 3) un punto de desencuentro teórico con fuertes implicancias en la reflexión sobre la ciudad y la práctica demo-

crática reside en el desenfoque entre las teorías arquitectónicas y urbanísticas que piensan al espacio público como espacio físico de libre accesibilidad para todos y la tradición teórica de la política y la filosofía política que lo piensan como ámbito de interacción comunicativa.

La cuestión es aún más relevante a la luz de la crisis del espacio público «en la doble acepción» en muchas de las transformaciones urbanas actuales de las ciudades latinoamericanas.

D. Más allá de esta discusión, y retomando la "contemporaneidad de las (mejores) tradiciones" de la Educación Popular³ y la "herencia gramsciana" que acumularon los movimientos populares latinoamericanos durante los 80's, el espacio local se va construyendo como un territorio privilegiado de transformación de una cultura política, de creación de valores y de sujetos.

E. Por tanto, concebido como zona de intersección de niveles y procesos la ampliación del espacio público democrático local (clave de la construcción de poder local) envuelve también, por un lado a la promoción del desarrollo local endógeno y autosustentado: esto es, la creación local de ventajas competitivas por redes o complejos locales de agentes de desarrollo. Por otro al combate de las desigualdades sociales a escala local, tanto a través de las Políticas Sociales urbanas, como de la inversión y democratización del acceso a las infraestructuras y equipamientos que inciden en la calidad de vida y en el sostén de las actividades de la ciudad: saneamiento, vivienda, transporte colectivo, servicios sociales, mejora del ambiente urbano y preservación de sus cualidades espaciales más calificadas.

3. GORELIK, Adrián. Montevideo-Buenos Aires: «lo cuestión de la centralidad y la renovación del espacio público». Intervención en Seminario 'Estrategias para la Renovación del Área Central de Montevideo', Seminario organizado por IDES con apoyo de FESUR-NCOS-IMM y otras entidades técnicas, Montevideo, agosto, 1995.

La contracara del principio de la lucha contra las desigualdades es la defensa de las identidades o comunidades discriminadas: indígenas y otros grupos étnicos, mujeres, jóvenes, culturas locales informales o formales desconocidas por los circuitos privados o públicos que detentan la hegemonía en la producción cultural.

Ahora bien, en términos de "Paradigma" la perspectiva de los procesos de construcción de poder local reseñada, es antagónica de las concepciones neoconservadoras de la descentralización y el papel atribuido a los Municipios y entidades locales.

Arocena⁴ ha destacado que no existe superposición entre los clivajes de cultura política centralistas/descentralizadoras e izquierdas/derechas.

De hecho, al menos en el terreno discursivo, las posturas centralistas están hoy en retirada en América Latina mientras emerge un aparente consenso sobre el impulso de la descentralización y la revalorización del municipalismo. Ciertos términos⁵, como "descentralización" o "fortalecimiento de la sociedad civil" parecen ser componentes comunes del nuevo consenso técnico-político. Un consenso engañoso. Mientras las visiones progresistas de la descentralización tienden a concebirla como un proceso de apertura de canales del estado al control y la participación ciudadana, las propuestas neoconservadoras tienden a percibirla como un medio para la reducción de su tamaño y el traslado de sus responsabilidades a la sociedad civil o al juego del mercado.

Detrás de estos énfasis divergentes subyace la identificación por el discurso neoconservador entre lo público y lo estatal. En el extremo el resultado puede ser un estado más pequeño (minimal state) pero también más inmune a las demandas y propuestas de los ciudadanos, coto de caza de la "despolitización" tecnocrática de sus decisiones, y menos transparente o visible para la ciudadanía.

Lo que sí adquiere visibilidad es la

impotencia de una "sociedad civil" desnuda (a menudo confundida con el mercado) para tomar a su cargo la gestión de las nuevas responsabilidades y desarticulada como terreno de construcción de sujetos.

Cobra una inédita actualidad el viejo legado liberal decimonono, de una radical separación de esferas entre lo público (ahora asociado sin más a lo estatal) y lo privado (ahora la sociedad civil y el mercado).

Por el contrario las distintas propuestas de construcción de poder local cuyo horizonte normativo es la ampliación y creación de espacios públicos democráticos trabajan, como ya señalamos, precisamente sobre las zonas de intersección entre lo estatal, la sociedad civil y el mercado.

En este caso la Política Pública debe integrar diversas formas de congestión con los agentes de la sociedad civil y el mercado, construir nuevas articulaciones y mediaciones presididas por el espíritu público y la dimensión de la ciudadanía.

Articular no es disolver las autonomías o los conflictos sino reconocerlos para procurar integrarlos en proyectos socialmente inclusivos y con altos niveles de consenso.

Ni el Municipio ni los agentes del mundo popular o el mercado se posicionan neutralmente, o renuncian a sus identidades y roles en un campo de articulación pública.

Desde luego estas polaridades son tipos ideales que simplifican realidades muy complejas aunque sugieran sentidos opuestos en los grandes paradigmas en debate. En particular la frontera entre aquellas estrategias y prácticas que buscan profundizar la disociación entre "lo estatal", "lo social" y el mercado y aquellas otras que, direccionadas por valores emancipatorios, aspiran a crear nuevos canales y relaciones entre estado-sociedad civil y mercado.

De ahí la importancia de ciertas orientaciones de la Educación de Personas Adultas que se desprenden de esta última perspectiva, bien expresadas por la mayoría de las co-

rientes de la educación popular (los aportes del movimiento de la E.P. brasileña son especialmente significativos al respecto):

- aprendizajes de las alianzas
- pedagogización del conflicto
- aprendizajes de procesos de concertación

- metodologías que jerarquizan la amplitud de la apropiación y aprehensión por entidades ciudadanas de conocimientos técnicos (o relacionamiento con saberes técnicos) indispensables para la gestión urbana

- metodologías de aprendizaje que promueven la participación no sólo para la construcción y negociación de demandas sino también de propuestas y capacidades de cogestión.

En el mismo sentido parece claro que aquellas corrientes de la E.P. que enfatizan en lo micro, exaltan una autonomía autárquica de los sujetos populares o discriminados y desdennan los problemas específicos de la calidad, la racionalidad educativa o la investigación resultan funcionales a una lógica privatística del poder cuyo correlato es, como veremos, la celebración de la fragmentación y dualización del espacio urbano.

La experiencia de Montevideo: algunos resultados, nudos críticos y potencialidades

Assumiendo que el terreno de la construcción de poder local es la transformación de la cultura política, aparece entonces -como señala Pedro Pontual⁶, desde el ángulo de una "pedagogía de la participación ciu-

4. AROCENA, José. Descentralización política y desarrollo local. En: Nohlen, Dieter, *Descentralización política y consolidación democrática, Europa-América del Sur*, Ed. Nueva Sociedad, Caracas, 1990.

5. CARUSO. A y DE LEÓN E.: en ibidem.

6. PONTOAL, Pedro. *Hacia una pedagogía de la participación popular*. Apéndice en Caruso y de León ibidem.

dadana"- "una Intencionalidad Educativa que debería permear el conjunto de la acción del Gobierno Local".

En el caso brasileño esta intencionalidad emancipatoria se confronta a una "Cultura política autoritaria" singularizada por los privilegios y jerarquías, el paternalismo clientelista y la debilidad de una tradición de ciudadanía activa y mediaciones democráticas estables entre estado-sociedad.

**EN CUALQUIERA DE SUS
CONCEPTUALIZACIONES,
LA CONSTRUCCIÓN DE
PODER LOCAL ES
INSEPARABLE DEL
FORTALECIMIENTO DE LOS
ESLABONES
INSTITUCIONALES LOCALES
DEL ESTADO (MUNICIPIOS,
ALCALDÍAS, REGIONES,
ÓRGANOS
DESCENTRALIZADOS DE
ACUERDO A LOS MARCOS
JURÍDICOS
INSTITUCIONALES QUE
REGULAN LA
ORGANIZACIÓN LOCAL DE
CADA PAÍS) EN UN
CONTEXTO DE CRISIS DE
LEGITIMIDAD DE LAS
RELACIONES ESTADO-
SOCIEDAD EN AMÉRICA
LATINA**

Esta referencia nos permite situarnos en la experiencia de Montevideo.

Si los componentes de una cultura política emergente y una intencionalidad educativa emancipatoria se confrontan con cierta cultura política hegemónica, en el caso uruguayo más bien una Intencionalidad Educativa transformadora se confronta a nivel local con la herencia de una cultura política:

- hipercentralista y "Partidocéntrica"
- que deja, por tanto, pocos espacios para la expresión autónoma de los actores de la sociedad civil

- con fuertes pautas clientelistas pero democrática y "ciudadana". Esto es, una cultura democrático-liberal de masas pero asentada en una mediación histórica partidocrática-particularista entre estado y sociedad. Una mediación muy extendida en el tejido social cotidiano y con alta capacidad de procesamiento de las demandas locales.

- un aparato estatal municipal destituido de capacidad y tradición de gestión técnica del territorio, altamente formalizado pero a la vez fuertemente corporativista.

- un Municipio sin tradición de entidad política y simbólica con legitimidad social. Un Municipio subsidiario históricamente del Gobierno Central, y desde luego débil en su estructura y disposición de recursos.

Una peculiaridad de Montevideo en relación a otras ciudades del mismo porte ha sido la relativa debilidad histórica de su agenda urbana específica.

Esto debería no solamente de su doble condición jurídica de Departamento autónomo (o Intendencia Municipal) y Capital Administrativa del Gobierno Nacional, o de su peso demográfico (44% de la población del país y 54% con su área Metropolitana), económico, cultural y político en la vida del país.

Estos factores determinaban por un lado un "Montevideo escenario nacional" de los conflictos y acuerdos de los grandes agentes sociales y políticos y, a la vez, una suerte de "autodesconocimiento" como espacio urbano singular.

Por otra parte durante la mayor parte del siglo 20 el Partido Colorado -que, más allá de las posiciones ideológicas predominantes en su interior en cada ciclo histórico, fué siempre el principal portador de una cultura fuertemente centralista y racionalista- simultáneamente ejerció su hegemonía sobre el Gobierno Nacional y la

Intendencia Municipal de Montevideo.

El Gobierno de Montevideo fue adquiriendo una función de "escalafón político de segunda categoría", un rol complementario y subsidiario de funciones del Gobierno Nacional y un papel específico en la cooptación de demandas y movimientos locales. En términos de movilidad de las elites políticas el dicho popular resumía el status de la I.M.M.: "Montevideo, la tumba de los cracks".

Sin embargo, a partir de la transición democrática (1985) y la victoria de la izquierda en Montevideo (1989) esta cultura política tradicional urbana está en crisis y transformación, al menos (por lo que a este artículo refiere) en un doble sentido.

Por una parte el agotamiento del viejo modelo de desarrollo protegido y estatista, de las formas de "Welfare" uruguayo y las reformas liberales socavan la propia trama histórica de mediación clientelar entre estado y sociedad.

Esto compromete el rol histórico, las formas de hacer política, de representación ciudadana y las mismas estructuras y prácticas de los Partidos Tradicionales uruguayos.

Tales Partidos adoptan a la vez el nuevo rol de portaestandartes de la renovación liberal de la sociedad uruguaya. Pero pagan altos costos por ello.

La emergencia de nuevos mecanismos de política social compensatoria -cuyo control está muchas veces en manos de estructuras ad hoc de la burocracia tradicional del estado-, no está exenta de componentes de cooptación, pero parece insuficiente para recrear la legitimidad perdida

Entretanto la erosión de la vieja cultura abre nuevas oportunidades de renovación democrática de las relaciones estado-sociedad que se expresan, entre otras transformaciones y de un modo frágil y provisional, en la experiencia de descentralización y apertura de nuevos canales autóno-

mos de participación ciudadana de Montevideo.

En efecto desde la primera gestión del Frente Amplio (1990-94) la estrategia de la descentralización se transformó en uno de los ejes del proyecto urbano de la izquierda, un proyecto que ha ido adquiriendo nuevos perfiles y prioridades.

Tomando distancia de consideraciones exististas, pero sin la pretensión tampoco de una evaluación rigurosa de una experiencia compleja, es necesario explicar algunos indicadores evidentes de los resultados de la gestión pública reciente de Montevideo.

En primer lugar son los propios montevideanos y muchos visitantes que conocen la ciudad quienes señalan el impacto tangible de los cambios. Esta percepción, avalada por todos los estudios de opinión pública, es tal vez más contrastada por la naturaleza de la crisis urbana que vivió Montevideo durante los últimos 30 años.

En una ciudad cuyo proceso de crecimiento y movilidad estaba sustancialmente cristalizado -en la comparación latinoamericana- hacia la década del 50, la crisis de la ciudad se vivió sobre todo como "decadencia": caída dramática de la inversión pública municipal en infraestructuras de sostén, descalificación simbólica de su gestión, deterioro de la calidad de su patrimonio arquitectónico y edilicio pero también de la renovación urbana.

De hecho, en términos uruguayos, los cambios del "ciclo de la decadencia" sí fueron dramáticos y agravados por los impactos sociales y culturales regresivos provocados por las políticas económicas del régimen militar.

Por otra parte el respaldo ciudadano al partido de gobierno en Montevideo ha sido muy significativo durante las dos gestiones del Frente Amplio. En 1989 el movimiento de la izquierda -tras la candidatura del Dr. Tabaré Vázquez- ganó las elecciones departamentales con el 34% de los sufragios y el 21.3% en lo nacional. En 1994 alcanzó la victoria -tras la can-

didatura del arquitecto Mariano Arana, actual Intendente- con un apoyo del 44% en lo departamental, y logrando un 30.8% en todo el país.

Más significativa es tal vez la nueva legitimidad simbólica adquirida por el Intendente de Montevideo en el conjunto de la sociedad uruguaya. El actual Intendente Arana ostenta una popularidad sostenida en el entorno del 65% de la opinión montevideana.

Y luego de su gestión el Dr. Vázquez fué candidato a la presidencia de la República con un respaldo del 31% de los votos en el país, (el mayor caudal electoral individual de un candidato en la historia del Uruguay).

Nuestra hipótesis es que, en el marco de "cohabitación" abierto desde 1990 entre los gobiernos nacionales de los partidos tradicionales y el gobierno montevideano del Frente Amplio, se procesa una verdadera reinvencción simbólica del Municipio.

Esta reinvencción es posible por el alto nivel de atención -expectativas y temores- depositado por el conjunto de la sociedad sobre la gestión de la izquierda.

Durante la gestión de Vázquez (1990-94) el Intendente asume -casi desde el comienzo y por largos tramos de su gestión- un papel de "Jefe de Estado", reorganiza la estructura de la I.M.M. para crear un verdadero gabinete a la vez que establece un estilo de presencia directa en el diálogo junto a las organizaciones vecinales de base.

Paralelamente establece una clara demarcación de esferas de competencia con el propio partido de gobierno. Una relación de "coordinación, corresponsabilidad y autonomía" que en los hechos se traduce en una fuerte independencia del Intendente respecto del Frente Amplio y sus conflictos internos.

El papel de "Jefe de Estado" adoptado por el Intendente y su autonomía del F.A. ("soy Intendente de todos los Montevideanos") se contrasta con la situación del Presidente Lacalle durante el mismo período -quien debe actuar trabajosamente como "Jefe de

Gobierno" tratando de construir un sostén estable para su gestión- y crea condiciones para un amplio consenso social de la estrategia de descentralización y participación ciudadana.

¿Cuáles son las principales conclusiones que sugiere el balance provisional de la descentralización de Montevideo, cuáles son los principales Nudos críticos, logros y potencialidades?

A) En primer lugar la estrategia se desarrolla dentro del marco jurídico-constitucional estrechamente centralista del Uruguay. En efecto el ordenamiento jurídico uruguayo limita severamente las formas de descentralización inframunicipales (o infra-departamentales) y, en especial, virtualmente inhibe toda creación de órganos locales dentro de cada Departamento con la sola excepción de los órganos expresamente instituidos por el propio Intendente. De acuerdo a las disposiciones legales preceptivas los integrantes de los órganos locales sólo pueden ser nombrados por el Poder Ejecutivo departamental y con atribuciones expresamente delegadas por éste. Ello invalida cualquier mecanismo electoral directo de los integrantes de órganos locales. Además, siguiendo estrictamente el "partidocentrismo" de la cultura política uruguaya, la Constitución reserva la conformación de estos eventuales órganos de poder local exclusivamente para los representantes de los partidos políticos, de acuerdo al mismo criterio de integración del Poder Legislativo departamental (que establece la mayoría absoluta automática para los legisladores del partido de gobierno departamental).

Precisamente una de las principales demostraciones de la descentralización de Montevideo es que los marcos jurídicos juegan un papel importante en los procesos. Si la descentralización no fué más lejos y más veloz, como se postulaba en el Programa de Gobierno del F.A., a ello no es ajeno su desconocimiento técnico preciso y

previo de la normativa legal (bastante compleja) existente en la materia.

En efecto el programa de la izquierda buscaba avanzar rápidamente en la institucionalización de formas de participación de la sociedad civil en la gestión pública municipal. Justamente esta jerarquización de la "participación social" o "polo social de la descentralización" choca frontalmente con el ordenamiento existente.

B) Esto nos conduce a un segundo eje de evaluación del proceso (Caruso, 7): el contraste entre las hipótesis del proyecto con la realidad.

En otros términos, los supuestos del programa de la izquierda implicaban que la sola convocatoria a la participación social y la promesa de apertura de difusos canales participativos, garantizaban de antemano, una amplia movilización social estable y persistente. Nada de esto ocurrió. Hubo sí una primera "explosión" de demandas -asimismo menor a la esperada- que se diluyó rápidamente por la falta de respuestas de la máquina burocrática municipal. El proceso fue más lento de lo previsto y ello determinó un alejamiento de las máquinas políticas de la propia izquierda de las nuevas estructuras desconcentradas lo que, paradójicamente, facilitó a su vez la legitimación de una participación vecinal y social mucho más genuina en el proceso.

C) El tercer vector de evaluación es que la conformación de una cultura urbana reformadora requiere de prácticas institucionalizadas y canales estables de participación.

A pesar de las indefiniciones conceptuales y formales del Programa de Gobierno del F.A., de los avances y retrocesos, de los obstáculos políticos y rectificaciones, durante los primeros cuatro años de la gestión frenteamplista se va perfilando la calidad y las formas del proceso.

Se crea e institucionaliza una división territorial del Departamento de Montevideo en 18 circunscripciones, o Centros Comunales Zonales, que constituyen por un lado el soporte técnico-administrativo de la descon-

centración de servicios intramunicipales y por otro, núcleos de articulación con los movimientos vecinales y otros actores locales de la sociedad civil.

En cada centro comunal zonal se institucionalizan dos órganos de poder local: las Juntas Locales y los Concejos Vecinales.

Las Juntas Locales son los órganos conformados por representantes de todos los partidos políticos de la circunscripción siguiendo los criterios de la legislación vigente. A ellos corresponde la dirección de las estructuras administrativas locales creadas.

Paralelamente se institucionaliza por decreto del Intendente (aprobado no sólo por el F.A. sino por la mayoría de los sectores políticos del Legislativo departamental luego de trabajosas negociaciones), la participación de los movimientos sociales de base local a través de la creación de los Concejos Vecinales.

A estos corresponde estrictamente una función de consulta previa de todas las decisiones de la Junta y de iniciativa y propuesta ante las Juntas.

D) Ahora bien, el cuarto Nudo crítico de la experiencia de Montevideo se ubica precisamente en la tensión entre Partidos y actores sociales, o, entre descentralización "política" (asentada en los partidos) y descentralización "social" (en realidad asentada en la institucionalización de órganos de participación ciudadana de carácter social).

Es interesante señalar que la banca parlamentaria departamental del Frente Amplio ha tendido a coincidir con los partidos de la oposición en su desconfianza hacia la institucionalización de los Concejos Vecinales y, más aún, hacia la atribución de poder de gestión o contralor a dichos órganos.

Este nudo crítico está lejos de haberse saldado en algún sentido, por el contrario, recientes conflictos (donde todos los partidos han hecho "frente común") tienden a demostrar que la tensión aparatos partidarios/agentes sociales es muy importante a nivel

local.

En las dos gestiones de la izquierda el papel del Intendente como garante de una participación ciudadana de carácter social tolerante y plural ha sido fundamental. Hay una dialéctica macro-micro, centralidad-descentralización, que resulta clave en el proceso. Por ello no es paradójico que se haya creado un nuevo y poderoso Departamento de Descentralización (equivalente a ministerio) dentro de la Administración Departamental.

E) El quinto elemento de evaluación reside en la relación entre participación ciudadana, distribución efectiva del poder y logros tangibles: no hay descentralización efectiva sin desconcentración de servicios y, sobre todo, sin instrumentos de planeamiento que, en sí mismos, impliquen una apropiación real por parte de los ciudadanos.

En especial la participación activa de los Concejos Vecinales y las organizaciones de base que representan (con sus demandas y propuestas) tanto en las fases de elaboración de los Presupuestos Departamentales (que luego son presentados al Poder Legislativo departamental para su discusión) y al Plan Estratégico han sido factores de estímulo del dinamismo de los Concejos.

Pero aun antes de la creación de los Concejos, la participación vecinal en la elaboración de las prioridades de la zona, a través de la elaboración de Planes Zonales, o de la intervención en el diseño de los Presupuestos mostró la Potencialidad de estos instrumentos para el ejercicio de aprendizajes y logros.

En la actualidad puede decirse que la realidad de los Concejos difiere mucho en cada circunscripción, en algunas zonas los consensos partidarios del Legislativo departamental (que atribuyen la responsabilidad del gobierno local a las Juntas) parecen haber incidido en un desestímulo de la participación social más explosiva en los primeros años, en otras zonas por el contrario, se constata una notable consolidación de los tejidos

asociativos locales más densos, hasta el punto de plantear un fortalecimiento de la autonomía de los actores sociales en relación a las máquinas partidarias.

En el mismo sentido la experiencia de Montevideo muestra la estrecha relación entre el ritmo y la eficacia técnica de la desconcentración de servicios y el avance de la dimensión político-social de la descentralización.

Dado que la participación requiere de logros tangibles para verificarse como práctica social institucionalizada, la desconcentración de servicios municipales para su gestión o cogestión local es indispensable.

Pero la desconcentración es en sí misma una Política Pública altamente sensible, requiere de inversión y ritmos graduales para ser efectiva en vez de agravar problemas. En el corto plazo puede llegar a ser además muy costosa aunque implique una mayor capacidad y velocidad de respuesta a las demandas urbanas. Al mismo tiempo la desconcentración es exigente en la coordinación de los servicios. Por ejemplo nuevas redes de servicios sociales en salud o atención de la niñez han implicado dosis importantes de coordinación técnica.

Por otra parte no hace falta recordar que no es deseable ni posible desconcentrar servicios indiscriminadamente. No es deseable porque se corre el riesgo de fragmentar la visión global de los problemas de la ciudad, las alternativas y las estrategias de anticipación.

La descentralización no es el camino hacia una fragmentación de la gestión del espacio urbano en parcelas autárquicas. En el reino de la ciudad fragmentada ganan los más fuertes e impone su ley el mercado. La descentralización es también un proceso de apropiación y definición ciudadana del proyecto democrático de transformaciones del conjunto del espacio urbano.

De ahí la importancia de una Reforma Tributaria que asegure una recaudación acorde con las diferentes capacidades contributivas y una distri-

bución de acuerdo a las prioridades de los sectores más vulnerables de la vida urbana. Por eso también el involucramiento de los movimientos sociales en el diseño de los grandes instrumentos de la gestión y el planeamiento de la ciudad (presupuestos, Plan Estratégico) es un componente esencial en la búsqueda de una nueva praxis democrática de la política urbana.

F) Finalmente la experiencia de Montevideo es reveladora de múltiples y complejas tensiones entre principios y lógicas de acción diferentes. También en la "resolución" de estas tensiones el aporte de la estrategia educativa puede resultar crucial.

Nos referimos a la relación entre lógicas técnicas y lógicas vecinales de formulación de problemas y soluciones. Y desde luego a la ya mencionada tensión entre aparatos centralizados y nuevas estructuras descentra-

LO QUE SÍ ADQUIERE VISIBILIDAD ES LA IMPOTENCIA DE UNA "SOCIEDAD CIVIL" DESNUDA (A MENUDO CONFUNDIDA CON EL MERCADO) PARA TOMAR A SU CARGO LA GESTIÓN DE LAS NUEVAS RESPONSABILIDADES Y DESARTICULADA COMO TERRENO DE CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS

lizadas. Esta tensión se manifestó con particular intensidad durante el primer gobierno del F.A. La paradoja es bastante obvia: ningún "centro" consolidado se "descentra" a sí mismo -delega responsabilidades, modifica estilos de relación con los ciudadanos, pierde parcelas de poder- sin que intermedie una fuerte voluntad política central. Las resistencias a la apertura de canales de control ciudadano son naturales.

Pero la cuestión no obedece a una

pura lógica de racionalidades burocráticas. Es también un problema político.

Toda dirección política desea restringir el horizonte de las demandas a las que está llamada a dar respuestas.

Durante la primera gestión del F.A. este conflicto atravesó al equipo de gobierno de un modo transversal, sobreponiéndose a todas las lealtades partidarias, y elaborándose como un duro conflicto no sólo por el arbitraje, entre recursos siempre escasos, sino por la orientación general del proceso.

Otro factor de conflictualidad es el contraste entre la tradición y el posicionamiento corporativista del actor sindical del aparato municipal y los reclamos inherentes a la búsqueda de una nueva eficacia democrática.

Pero, como veremos, no es solamente en el terreno de la promoción de la participación ciudadana que el ensayo de Montevideo es renovador o, mejor, va construyendo una alternativa de gestión pública reformadora de la ciudad.

Educación de personas adultas, poder local y política pública democrática municipal

Ciertos dilemas conflictivos entre las dimensiones instrumental, pedagógico-crítica e ideológica del vasto campo de la Educación de Personas Adultas (habitualmente problemáticas en la tradición de la Educación Popular), se vuelven patentes y evidentes Nudos Críticos cuando la acción de la O.N.G. se traslada al terreno de la construcción de poder local, o la propia labor educativa se instala como práctica transformadora en el nivel de la Política Pública municipal o regional.

Este terreno presenta un carácter exigente para la E.P. porque reclama una visión global del Proyecto, de las metodologías de intervención, y de los resultados de las mismas.

A) El eje de la intervención de la Educación de Personas Adultas en los procesos de construcción de poder

local es la promoción de nuevos aprendizajes en la masividad y calidad de la participación ciudadana. Pero no es la única contribución posible ni deseable.

La pedagogización del conflicto al interior de la Política Pública, la socialización de aprendizajes de la gestión del gobierno parecen elementos fundamentales.

Sin contar con la potencialidad de Programas específicos de capacitación de los Municipios orientados, por ejemplo, hacia la generación de nuevos empleos, la innovación y el fortalecimiento de redes territoriales de pequeñas y medianas empresas.

Además la participación -concebida como medio y fin/fin y medio- no es la única dimensión a considerar en el horizonte de la labor educativa. En un sentido más general y, a la vez, más específico, la Apropiación del espacio urbano por los ciudadanos es un objetivo de la Educación de Personas Adultas en una labor de perfil territorial.

La Apropiación no alude solamente a una visión activa, "ofensiva" e institucionalizada de la participación ciudadana sino más en general a la modificación de comportamientos -muchas veces con un sentido preventivo como sucede en los campos de la seguridad en el tránsito, el cuidado de la salud- que mejoran la convivencia urbana y el cuidado del ambiente de la ciudad.

En la tarea de mejorar la Apropiación la educación de personas adultas no está sola, al igual que en la promoción de la participación. Confluye también con las estrategias comunicativas masivas y la publicidad, o con las Políticas Públicas Culturales.

Sucede que las campañas publicitarias masivas tienen también sus límites sobre todo cuando se trata de campañas orientadas hacia la disminución de riesgos compartidos o la transformación de comportamientos socioculturales muy arraigados. En estos casos los mensajes masivos quedan expuestos a interpretaciones bas-

tante contradictorias por sus presuntos destinatarios.

B) Buena parte del desafío de la educación de adultos a nivel del poder local puede resumirse a la vez en la especificidad de contenidos y en la exigente calidad de las lógicas del aprendizaje planteadas.

Entre los contenidos se imponen saberes de cierta complejidad técnica como por ejemplo: técnicas y

**LA DESCENTRALIZACIÓN
NO ES EL CAMINO HACIA
UNA FRAGMENTACIÓN DE
LA GESTIÓN DEL ESPACIO
URBANO EN PARCELAS
AUTÁRQUICAS. EN EL
REINO DE LA CIUDAD
FRAGMENTADA GANAN
LOS MÁS FUERTES E
IMPONE SU LEY EL
MERCADO. LA
DESCENTRALIZACIÓN ES
TAMBIÉN UN PROCESO DE
APROPIACIÓN Y
DEFINICIÓN CIUDADANA
DEL PROYECTO
DEMOCRÁTICO DE
TRANSFORMACIONES DEL
CONJUNTO DEL ESPACIO
URBANO**

nociones de análisis y planeamiento estratégico, de desarrollo del hábitat, -captando códigos locales culturales, de tránsito y transporte, de gestión de problemas complejos como el saneamiento, la iluminación y vialidad, el cálculo presupuestal, las inversiones, los tributos, los ejercicios de la prospectiva.

Pero también, como señala Caruso⁸, se trata de promover la aprehensión "esencialmente, la VOCACIÓN-DEMANDA de/por SABER e información".

Ello alude, como lo discute Marco Raúl Mejía a propósito de la "Agenda

de la Nueva Escuela", más que a la mera acumulación cognitiva y de información a «las claves de la construcción del conocimiento que hoy son más importantes que la acumulación de información...se avanza hacia un "aprender a pensar" y un "aprender a aprender"»⁹.

C) Pero el papel de la educación de personas adultas en la construcción de Poder Local no refiere sólo a los contenidos o al estilo de abordaje sino también a las metodologías y a los aspectos instrumentales:

En este terreno particular emergen tres desafíos claves¹⁰ (Caruso),

- la Masividad de los involucramientos ciudadanos

- la cuestión de los Tiempos de los procesos pedagógicos, urgidos por la cotidianidad y la búsqueda de resultados tangibles.

- la cuestión de la Eficacia (tangible e intangible) de logro de los objetivos planteados, la participación debe tener contrapartidas y satisfactorias.

Es obvio que estos tres desafíos, que la lógica Proyectual de la construcción de Poder Local vuelve insoslayables, replantean incesantemente tensiones clásicas de la Pedagogía crítica: masividad, tiempos reales, eficacia tangible e intangible/calidad y profundidad del proceso crítico.

Pero no se debe olvidar, con todo, que la Educación de Adultos latinoamericana nació ligada a procesos masivos de alfabetización.

D) En este sentido un Eje Pedagógico-político crucial de la construcción de Poder Local es el trabajo sobre: «la distancia entre vida cotidiana-decisión política administrativa ...sobre este eje (nuestra metodología, apoya-

8. CARUSO, A. : en *Ibidem*.

9. MEJIA, Marcos Raúl. «La agenda de una nueva escuela», p. 23 de Revista *La Piragua*, Nº 9, Santiago, Segundo semestre de 1994.

10. CARUSO, A.: en *Ibidem*

da en la promoción de la participación)...se construye o no poder local, se reinventa o no ciudadanía.»

Como gráficamente señala Caruso "las decisiones de una ama de casa sobre el sistema de saneamiento de una ciudad teóricamente pueden ser deseables...difícilmente, en la práctica, el saneamiento convoque, consiga niveles de organización, propuesta, gestión, participación masiva"¹¹.

E) Una Pedagogía de promoción de la participación ciudadana debe preservar su orientación al ejercicio cotidiano de la Crítica y la Demanda pero también de la Propuesta y la Gestión democrática del Territorio.

Pontual¹² destaca otras lecciones de la Pedagogía crítica en procesos de descentralización participativa. Se trata del Aprendizaje de la Visión Global, la Corresponsabilidad de los movimientos sociales locales que va generando una práctica de negociación de las demandas que toma en cuenta el horizonte del conjunto de los problemas urbanos.

Es el pasaje de la demanda puntual de la calle a la elección de Prioridades y propuestas de arbitraje entre recursos escasos ejercidos por los agentes sociales locales.

Como ya señalamos los procesos descentralizadores ponen en juego:

- la capacidad técnica de Pedagogizar el Conflicto

- el aprendizaje en la negociación, las alianzas, la concertación, la intervención de los actores del mundo popular en procesos de "cooperación público-privada" que involucran ante todo al agente empresarial junto al sector público municipal.

F) Finalmente la intervención de la Educación de personas adultas en los procesos de construcción de poder local replantean específicamente la relación con sujetos como el Municipio o la Entidad Pública descentralizada.

Sin duda aquí aparecen "...desafíos pedagógicos ligados a universos culturales que no son los tradicionales en la E.P.: el universo de los dirigentes políticos, el universo de los funciona-

rios públicos, el universo de los técnicos profesionales"¹³. Estos universos y agentes implicados en un proyecto de transformación democrática del aparato del estado implican también desafíos de Objetivos pedagógicos y de Instrumental y didáctica.

La relación de la educación de personas adultas con el municipio se puede plantear, en definitiva, desde el trabajo en la sociedad civil, la consultoría externa, el Convenio ONG-Municipio, o el propio Aparato Estatal en sus niveles descentralizados o centrales.

Retomando el caso de Montevideo y, en particular, a la luz de su comparación con la experiencia del municipalismo progresista brasileño contemporáneo, resalta la diferencia de "visibilidad" de los componentes específicamente educativos de los nuevos aprendizajes ciudadanos y societales en la participación. En Montevideo, el fortalecimiento de los tejidos asociativos locales y la maduración de los movimientos sociales urbanos parece más un resultado de la práctica social de la descentralización que del conjunto de las Políticas explícitas de Educación de Adultos. Al menos a nivel de su institucionalización en el aparato de gestión municipal.

Esta diferencia de "estatuto" deviene precisamente de la debilidad comparativa de la tradición del movimiento de la educación popular en Uruguay.

A ello no son ajenos precisamente los rasgos marcadamente "partidocéntricos" y "racionalista-laicos" de la cultura política uruguaya.

Distinto es el papel desempeñado por muchas ONGs y entidades técnicas en el proceso de descentralización.

Este rol en general ha tendido a fortalecer el "polo social" de la descentralización colaborando en actividades muy diversas -desde la elaboración de presupuestos participativos, hasta la intervención de los Consejos Vecinales en el Plan Estratégico, pasando por la preparación de elecciones masivas a los órganos de poder

local, o el diseño de programas muy focalizados de prevención o Apropiación- que han exigido de las ONGs cambios considerables para situarse a la altura del proceso.

A nivel de una estructura pública municipal en transformación ha sido el Departamento de Descentralización -no por azar- el ámbito más impregnado por un debate técnico-político de vigorosa impronta educativa.

Paradigmas divergentes: el peso de la "hipótesis de la participación total"

Es bastante claro que, dentro del vasto campo de la Educación de Personas Adultas, han sido las corrientes de la Educación Popular las que parecen estar elaborando gradualmente una contribución más consistente y solvente a los procesos de Descentralización y Participación Ciudadana. La observación es igualmente pertinente para la perspectiva normativa más amplia sugerida en este artículo con relación a la construcción de poder local (dada la intencionalidad política que preside esta perspectiva).

Ahora bien, a pesar de (o tal vez precisamente por) su alto nivel de internacionalización y la fragilidad intrínseca de los relacionamientos con la cooperación internacional, el movimiento de la Educación Popular ha sido ¿continúa siendo? un movimiento social peculiarmente latinoamericano dotado de una dimensión propiamente ideológico-cultural y una dimensión de pedagogía crítica.

Leer retrospectivamente la aportación del movimiento de la E.P. exclusivamente a la luz de una crítica (o

11. CARUSO, A.: en *Ibidem*

12. PONTUAL, P.: en *Ibidem*

13. CARUSO, A.: en *Ibidem*

14. ARENDT, H. 'Sobre la revolución',

autocrítica) de los modelos ideológicos del "asalto al estado" o la toma del poder en cualquiera de sus variantes (y, en particular, el modelo revolucionario cubano) parece un sesgo insuficiente y, a la vez, innecesario.

De hecho, por ejemplo el movimiento de la E.P. brasileña de los 80s, conformado en un medioambiente sociocultural de fuerte dinamismo de la sociedad civil e influencia gramsciana, tuvo siempre una visión alternativa de la cuestión del Poder. Es innecesario recordar que el propio Partido de los Trabajadores nace de corrientes ideológicas muy diferentes pero críticas, todas ellas, de los modelos burocrático-autoritarios del llamado "socialismo real".

Subsiste sin embargo un elemento muy problemático a nivel de los supuestos implícitos de muchos de los paradigmas de la participación popular y las orientaciones pedagógicas a ellos vinculados.

Estos supuestos son a menudo tan problemáticos como los enfoques centrados en lo micro o en la afirmación nostálgica de los paradigmas de "la toma del poder" por su impacto en las prácticas y diseños de los proyectos de cambio a nivel local.

Nos referimos al hecho de que, con frecuencia, los discursos de participación no se autoinstituyen "hipótesis de límite" sino exclusivamente "hipótesis implícitas de máxima".

Esta tendencia puede ser aún más grave cuando se expresa en las proyecciones temporales más acotadas de un programa de gestión pública.

La "participación popular" en cualquiera de sus posibles proyecciones, inclusive la participación ciudadana, es vista como una suerte de nueva "utopía contrafactual". Se presupone un crecimiento de procesos que desde abajo hacia arriba podrían alterar radicalmente las relaciones de poder del conjunto de la sociedad.

El resultado es que no solamente se subestiman las cuestiones formales que involucra la participación o se desdeñan otras dimensiones normativas y pragmáticas de los proyectos de trans-

formación que no pueden ser pensadas (al menos no exclusiva ni principalmente) desde el ideal de la participación, sino que inclusive se comprometen potencialidades reales y actuales de los procesos participativos (hasta porque las metas y expectativas del proceso son tan altas que se comprometen las prácticas y se extienden efectos no queridos de desencanto o desestímulo).

LA APROPIACIÓN DEL ESPACIO URBANO POR LOS CIUDADANOS ES UN OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN UNA LABOR DE PERFIL TERRITORIAL. LA APROPIACIÓN NO ALUDE SOLAMENTE A UNA VISIÓN ACTIVA, "OFENSIVA" E INSTITUCIONALIZADA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA SINO MÁS EN GENERAL A LA MODIFICACIÓN DE COMPORTAMIENTOS -MUCHAS VECES CON UN SENTIDO PREVENTIVO COMO SUCEDE EN LOS CAMPOS DE LA SEGURIDAD EN EL TRÁNSITO, EL CUIDADO DE LA SALUD- QUE MEJORAN LA CONVIVENCIA URBANA Y EL CUIDADO DEL AMBIENTE DE LA CIUDAD

La participación ciudadana debe ser concebida como un Medio y un Fin, un Fin y un Medio. En la tradición de la E.P. la participación aparece no sólo en su dimensión ideológica sino también como una cuestión intrínsecamente pedagógica.

Es bastante claro que una singularidad de la E.P. debe seguir siendo la promoción de la participación, y la atención de los valores y el horizonte ético-normativo de su acción. Pero al mismo tiempo este postulado debería asumir sus límites tanto a nivel de la calidad de los procesos educativos y su impacto en las relaciones humanas concretas como de su proyección social macro de transformación de las relaciones de poder.

Sólo si se asumen los límites ideales -esto es si se asume explícitamente la elaboración de utopías que conjuen lo deseable con lo posible- se podrá lograr un rendimiento adecuado de la hipótesis de la participación.

Desde luego, sabemos que los cambios culturales -por ejemplo la valoración de la subjetividad y una autonomía individual sólo factible en contextos de solidaridad- carecen de la tangibilidad de otros procesos sociales sin que por eso dejen de ser normativamente deseables.

Pero es evidente también que reformular la cuestión de la participación ciudadana en términos de su carácter procesual (del mismo modo que la Política Pública), de las matrices culturales en que ella se contextualiza, y de las utopías factibles que la orientan tiene consecuencias en el abordaje de los procesos de construcción de poder local.

El problema de fondo es que tras la búsqueda de la participación sin autolimitación subyace un ideal de transparencia entre esferas (lo público, el mercado, lo social), pero el ideal de transparencia además de indeseable resulta impracticable en cualquier sociedad compleja.

Si bien el nivel local presenta una mayor proximidad para los ciudadanos no desaparece la distancia entre gobernantes y gobernados, como no desaparece la autonomía entre lo público-estatal y lo público-social que se quiere construir.

Además hay una densidad técnico-política específica de toda Política Pública.

En la actual realidad latinoamericana

na este es un arsenal manifiestamente insuficiente para afrontar los nuevos problemas de la ciudad: aludimos al desprecio tradicional del pensamiento democrático clásico (rousseauiano) y sus herederos de la izquierda por las formas, las reglas de juego pluralistas, la institucionalización de prácticas de innovación y la representación.

La creación de formas innovadoras, la valorización de la innovación institucional, en particular de los órganos de participación público-sociales constituyen, al decir de Hannah Arendt¹⁴, el "tesoro perdido" de las revoluciones modernas.

Un tesoro particularmente valioso cuando se trata de construir nuevas formas de poder local.

Importa entonces no sólo la pregunta por los sujetos (¿Quiénes toman las decisiones?) sino también la pregunta por los procedimientos, garantías e instituciones (¿Cómo?) y por los beneficiarios (Para qué?/Para quienes?). Importa sobre todo la interrelación entre las tres preguntas.

El neoconservadurismo latinoamericano llega también acompañado con frecuencia de retóricas -por cierto sólo retóricas- de participación y hasta convocatorias a la autogestión. Es interesante anotar como se tocan los ideales basados en el supuesto último de la transparencia de esferas pública-estatal/privado-social y la idealidad de la nueva derecha latinoamericana que busca instaurar una radical separación entre ellas. Separación que no inhibe la flagrante confusión entre asuntos públicos y negocios privados puesto que el propio estado es loteado para poderosos intereses privados.

Ambas perspectivas desconocen las mencionadas intersecciones innovadoras y consiguientemente subestiman las preocupaciones por los procesos de concertación, por la formalidad de las nuevas prácticas de participación, por la estrategia o la eficacia técnica.

Precisamente la salida neoconservadora de la crisis de las ciudades latinoamericanas prescinde de estos

elementos en el remate del espacio urbano a manos de la lógica presentista de los tiburones de un mercado salvaje. Laissez faire.

Pero importa señalar que la concepción "participacionista ingenua" ha estado presente en la experiencia de Montevideo y seguramente en otras experiencias reformadoras de la ciudad latinoamericana.

El perfil de una gestión progresista de la ciudad no se agota ni se reduce a la promoción de la participación ciudadana.

La Educación de Personas Adultas puede contribuir a la salida democrática de la crisis de la ciudad en la doble pista de la promoción de la participación ciudadana con sus innegables componentes pedagógicos, posicionada tanto desde el Municipio como desde la sociedad civil, pero no sólo allí. Puede hacerlo también, como ya señalamos, en todo Programa de Política Pública con dimensiones educativas específicas; esto nos lleva al terreno de los quehaceres instrumentales de la Educación de Personas Adultas: programas de género, capacitación de la fuerza de trabajo para el nuevo contexto tecnológico que se instala en la ciudad, programas de capacitación para la gestión de empresas pequeñas generadoras de empleo, programas de prevención, etc.

Salidas de la crisis: ¿"ciudad democrática" o "ciudad de los negocios"?

El fenómeno de la crisis de las ciudades latinoamericanas es muy complejo, por un lado se conjugan la explosión demográfica con la reafirmación de las tendencias históricas de primacía urbana. Es el crecimiento desmesurado de grandes cabezas en cuerpos malformes. Son las megaciudades barrocas¹⁵, (Morse) de desarrollo de "doble pista". Por otro lado el nuevo modelo tecnológico basado en los avances extraordinarios de la informática, las comunicaciones (entre ellas las telecomunicaciones) y la automatización conducen

al crecimiento y la fusión de los complejos electrónico e industrial e impactan la trama de todas las ciudades contemporáneas. Los modelos de red interactiva ("la interactividad representa la extensión electrónica del sentido del tacto, las nuevas tecnologías que uso cotidianamente me dan la posibilidad de estar disponible en cualquier lugar del mundo, estoy en telepresencia permanente",¹⁶) parecen asediar la noción misma de territorialidad.

En términos generales es posible afirmar que asistimos al final del ciclo de la ciudad expansiva sustentada en el modelo de la ciudad industrial clásica europeo-continental de los siglos 19 y 20. Con todo, es cierto que este fue hasta cierto punto un "proyecto inconcluso" en América Latina. La excepción más notable es, precisamente, el subsistema de ciudades del Cono Sur, emblemáticamente representado en el modelo de desarrollo urbano de Buenos Aires.

Este ciclo se caracterizó por una triple expansión¹⁷: "una expansión hacia afuera del territorio, y esa es la metropolización, una expansión hacia adentro del cuerpo social y esa es la expansión social creciente, y una expansión hacia adelante en el tiempo y esa es la idea de proyecto, la idea de que se puede dominar el devenir aunque sea como tensión proyectual. Este ciclo expansivo tiene sus contracara en una concentración, hay un movimiento simétrico de expansión-concentración y se trata de la concentración de la población en la ciudad, del trabajo en la fábrica, del poder en una clase, de los premios y castigos en sectores sociales diver-

15. MORSE, R. *O espelho de Próspero*. Ed. Companhia das Brasil, R.J., Brasil, 1988.

16. KERKHOVE, DERRICK. Citado por Enrique Roldós en «Telepresentes y teleausentes», *Revista Brecha*, Montevideo, Nº 538, Marzo de 1996.

17. GORELIK, A. Intervención en *Ibidem*.

sos". Es el ciclo de la urbanística progresista y el despliegue del espacio público como terreno de expresión de la ciudadanía y la lucha de clases. Además la dialéctica centro-periferia juega un papel clave en la ciudad expansiva, los grandes centros urbanos polifuncionales operan como vertebradores del conjunto del espacio urbano y del encuentro democrático de todas las identidades socioculturales.

Ahora bien, en un contexto de agotamiento de la ciudad expansiva ingresamos en modelos posexpansivos, pero las ciudades latinoamericanas parecen combinar componentes "inconclusos" del ciclo clásico con los rasgos comunes a todos los modelos pos-expansivos.

Entre los indicios más vigorosos de la nueva urbanización podemos anotar aquí la deslocalización industrial, la emergencia de formas difusas de urbanización, la creación de periferias internas, la multiplicación de centralidades y periferias, de áreas industriales abandonadas, de vacíos en tejidos compactos.

En comparación al viejo determinismo territorial del desarrollo industrial y agrario clásico emerge una nueva y fluctuante diferenciación social en el espacio, los mismos territorios adquieren diversas funcionalidades a veces en una misma jornada¹⁶, (Storper). En el ciclo posexpansivo reinan la desconcentración y la implosión, se instaura la fragmentación del espacio urbano y se interpela la posibilidad misma del proyecto urbano y el Plan.

Sin embargo hay escenarios de salida distintos para el ciclo expansivo.

En cada escenario no sólo la configuración interna de la ciudad es diferente sino que el papel de la ciudad misma en la modernización competitiva es diferente.

Así en la modalidad norteamericana de modernización, por ejemplo, la suburbanización, la unidimensionalización del ciudadano como cliente y la reducción del espacio

urbano a una mera suma-resta de intereses negociables son las pautas dominantes.

La adopción y radicalización latinoamericana de esta "salida", en contextos urbanos que conjugan transformaciones propias de la modernización competitiva con un aumento aterrador de la exclusión y las desigualdades sociales, conduce a una reificación de la fragmentación y la impotencia proyectual.

En términos de tipos ideales se va configurando una respuesta a la crisis de las ciudades, la "ciudad de los negocios"¹⁸.

La inseguridad social extendida, la creciente conflictividad y la degradación del hábitat de las grandes mayorías urbanas son los resultados de la gestión neoconservadora de la ciudad.

Entre los rasgos más salientes de la ciudad de los negocios se destacan la primacía excluyente de nuevos modelos -fortaleza de consumo (Shoppings) o residencialidad ("countries" residenciales donde hasta la calle, con su seguridad, es privatizada) para los sectores de altos ingresos amenazados por el nuevo desorden de la experiencia urbana. O la destrucción o el abandono de los espacios públicos y la caída paralela de la inversión pública en la "red de sostén" de la ciudad -esto es de infraestructuras básicas como el saneamiento o el transporte colectivo-

Sobre este telón de fondo se impone la renuncia a la estrategia urbana, la despolitización de la ciudad (ciudadanos reducidos a la figura de usuarios)- la promoción del fragmento al status de ghetto, incluso en el marco de la visión neoconservadora de la descentralización y las retóricas participativas.

Entretanto, como lo muestra la literatura, los 80s-90s han sido también los años del renacimiento del protagonismo de la ciudad en la modernización competitiva.

Nos referimos a los escenarios europeos-continuales de la transformación de las ciudades. En este escena-

rio, como ha señalado Borja¹⁹, adviene también "una nueva competencia entre ciudades". Ciertamente, la competencia puede conjugarse con alianzas estratégicas o la constitución de redes de ciudades.

En todo caso, como lo discute Perulli²⁰, "las ciudades más exitosas en la competencia han sido aquellas que consolidaron formas más plenas y articuladas de ciudadanía".

Retomando entonces el punto anterior la participación ciudadana-medio y fin/fin y medio-es un componente fundamental para la gestación de una alternativa democrática a la crisis del modelo expansivo de ciudad.

El proyecto democrático de ciudad no puede revertir la nueva complejidad urbana pero si afirmar sus opciones en términos de política pública de inversión en las infraestructuras básicas, recuperación y renovación de las apropiaciones de espacios públicos o rehabilitación-reinvención del patrimonio urbano.

Una gestión democrática de la ciudad implica también recuperar la noción de proyectualidad pero ya no en los términos de un horizonte temporal cuasideterminado por la omnipotencia de la racionalidad tecnocrática de los planificadores.

Se trata de construir nuevas formas de regulación pública del espacio y el mercado urbanos. Estas formas recuperan el plan en su acepción estratégica, la Política Pública como proceso, la Política Pública como concertación y pedagogización del conflicto y el acuerdo, la Prospectiva (la opción por reducir incertidumbres de los más débiles) frente al «laissez faire» de un mercado devastador.

18. GORELIK, A. Artículo en Revista *Punto de Vista*, *Ibidem*.

19. BORJA, Jordi. «Europa: ciudades y territorios. La necesidad de una reestructuración regional». en: *La ciudad ante el 2000*, Ajuntament de Barcelona, Barcelona, 1990.

20. PERULLI, Paolo. *Atlante Metropolitano*. Italia, 1992.

Obviamente no basta con la conformación de canales para las voces históricamente excluidas de la construcción pública de la ciudad -uno de los objetivos de un proceso de descentralización participativa- es crucial la incorporación de los agentes empresariales a modalidades innovadoras de cooperación público-privada a través de procesos de concertación de inspiración estratégica.

El modelo de la "ciudad de los negocios", sobre la base de una política pública adelgazada o "diet", renuncia a la articulación transparente con los agentes empresariales porque ello supone búsqueda de dirección y regulación del mercado, en los hechos se ofrece la ciudad a los grandes tiburones de la "patria contratista".

Pero la incorporación de los agentes empresariales a proyectos durables de modernización es parte también de una opción decidida por la creación de un entorno propicio para la Innovación y la creatividad-necesario ante la evidencia de ciclos económicos cada vez más cortos e imprevisibles- y las alianzas estratégicas entre agentes de desarrollo local.

Al mismo tiempo no puede haber entorno competitivo en un marco de agudas desigualdades, de falta de oportunidades de empleo, de colapso del hábitat, el ambiente y las condiciones de vida de los excluidos, en el mundo de las dos pistas.

Librado a la pura lógica desterritorializada y presentista del capital, el espacio urbano se transforma en tierra arrasada (en primer lugar para los negocios del futuro).

Por otra parte en un sistema de competencia/alianza entre ciudades es posible diseñar acuerdos para el reposicionamiento competitivo de la Ciudad. Este es el caso de Montevideo en el contexto del Mercosur.

No obstante, las tendencias del nuevo modelo tecnológico en cuanto a la relación rentabilidad y territorio plantean un conjunto de interrogantes y sugieren diversas hipótesis.

Tal vez la noción de "glocalización" puede explicar mejor que las referencias a la globalización y a las conocidas determinantes de las políticas económicas de los gobiernos nacionales el rol actual y potencial de las Ciudades y los procesos de desarrollo local en los nuevos escenarios del desarrollo.

¿"CIUDAD DEMOCRÁTICA" O "CIUDAD DE LOS NEGOCIOS"?

En otros términos: aun en el terreno de la lógica de la rentabilidad los modelos de Red discontinua territorialmente entre los agentes empresariales no son el único destino de la reorganización espacial del capital. Pero aquí intervienen naturalmente lógicas políticas y culturales.

El territorio sigue siendo una variable relevante de la rentabilidad en cualquiera de los niveles macro (la proyección externa de un sistema agregado territorialmente de agentes locales), meso y micro (el vínculo entre localización de un agente en un punto de la ciudad y su rentabilidad).

Lo mismo sucede desde una visión global de los flujos y transacciones económicas.

El territorio puede ser el soporte de clusters urbanos competitivos basados en alianzas de agentes endógenos y la proximidad física entre ellos como lo ha discutido el propio Porter para el caso de las ciudades del Norte de Italia²¹.

No se trata solamente que las transacciones "cara a cara" siguen jugando un papel importante (hoy revalorizado) en la creación de valor, aún inscriptos en la lógica de los nuevos modelos tecnológicos, las redes de agentes continuas territorialmente poseen potencialidades que devienen de las matrices culturales específicas de cada sociedad local.

Los llamados "complejos o sujetos territoriales de desarrollo local" (Bervejillo)²² deberían ser promovidos

por un Municipio de orientación democrática como una alternativa a la desterritorialización total del capital.

Las alternativas entre Ciudad de los Negocios y Ciudad Democrática parecen bien diseñadas en el contraste entre las experiencias recientes del Buenos Aires de Carlos Grosso con Montevideo o la "prefectura democrático-progresista" de Porto Alegre durante las últimas dos gestiones.

Mientras un Buenos Aires envuelto en la retórica populista del Intendente Grosso es parcelado para su entrega al accionar de unos pocos grupos enlazados con una gestión municipal puramente delegativa, carente de una elemental transparencia, el Estado interviene autoritariamente en el espacio urbano para privatizar sus usos, o exclusivamente con grandes "Proyectos urbanos Estrella", sofisticados y cult, pero financiados con el capital privado al precio de la barrida de las resistencias locales.

Entretanto se deja caer absolutamente la red de sostén de la ciudad (saneamiento, vialidad, transporte colectivo, inversión social directa). No hay tampoco regulación pública transparente y concertada del mercado, no hay Estrategia urbana concertada con los agentes sociales y empresariales ni siquiera para la nueva red de sostén de la ciudad, esto es, los nuevos equipamientos tecnológicos desterritorializados.

Es el ejemplo de la polución provocada por el cableado de la TV: se trata de la "consagración de la primera" del cortoplacismo especulativo del mercado salvaje.

En Montevideo, por el contrario, la inversión pública municipal en la Red de Sostén (con sus obvias implicancias distributivas y en calidad de vida) se

21. PORTER, Michael. *La ventaja competitiva de las naciones*, ILPES, Santiago, 1994.

22. BERVEJILLO, Federico. «Nuevos procesos y estrategias de desarrollo: Territorios en la globalización», *Revista Prisma*, Universidad Católica del Uruguay, N°4, Montevideo, 1995.

transforma en una de las prioridades de las administraciones democráticas desde 1985.

En efecto, la inversión en saneamiento del período 90-94 ha sido superior a toda la inversión del período 1962-1989 y la actual gestión del Intendente Arana (con el respaldo de un crédito del B.I.D.) espera extender la cobertura del saneamiento a la totalidad de la población de Montevideo.

La propia apuesta democrática a la renovación de la Centralidad de la ciudad es de bajo costo municipal y, en tal sentido, pero no sin polémicas, las nuevas formas de cogestión de espacios públicos puede ser funcional al proyecto democrático. En suma se avanza en la regulación pública del mercado, una regulación no autoritaria, concertada y de sentido estratégico.

En este sentido el proceso de la descentralización enriquece no meramente un Plan estratégico de alturas sino prioridades administrativas cotidianas.

Entre otros elementos de la experiencia de Montevideo hay pues que considerar:

- la racionalización técnica-administrativa

- la creación de una amplia red de servicios sociales

- la mejora de la eficiencia en la prestación de servicios de transporte colectivo, saneamiento, recuperación de espacios públicos, creciente importancia de las políticas culturales

- la incorporación creciente de una racionalidad democrática pero también estratégica en la gestión

- resultados tangibles en el espacio urbano y la mejora de los equipamientos públicos.

No son ciertamente resultados espectaculares sino componentes del deber ser de una gestión municipal democrática decorosa. Pero es justamente aquí que la experiencia de Montevideo puede considerarse como refundacional respecto de su propia tradición municipalista.

**GESTIONAR CIUDADES
EN CRISIS POR
PROCESOS MUY
RECIENTES DE
URBANIZACIÓN NO ES
IGUAL QUE GESTIONAR
CIUDADES VIEJAS EN SU
TRAMA Y SUS INERCIAS
DEMOGRÁFICAS, COMO
SUCEDE EN
MONTEVIDEO
GESTIONAR CIUDADES
EN CRISIS Y EN
TRANSFORMACIÓN
ACELERADA SUPONE UN
DESAFÍO MUCHO
MAYOR: INTENTAR
GOBERNAR LA
TRANSFORMACIÓN,
TRATAR DE ORIENTAR
LA TRANSFORMACIÓN
CON UNA PERSPECTIVA
DEMOCRÁTICA**

LAS PERSONAS ADULTAS PUEDEN BENEFICIARSE DE LA ESCUELA: HACIA NUEVAS PROPUESTAS CURRICULARES



Joao Francisco de Souza*

El Centro de Estudios de Jóvenes y Adultos -CEJA-, es una iniciativa destinada a crear una alternativa para la escolarización popular a nivel de enseñanza fundamental¹ de personas analfabetas o con escasa escolaridad, jóvenes, adolescentes y adultos. Inició su funcionamiento en el segundo semestre de 1994, en la Municipalidad de Olinda, ciudad que es patrimonio natural y cultural de la humanidad desde 1982, a través de la Secretaría de Educación respectiva.

Su objetivo, además de contribuir a una atención escolar de calidad para las poblaciones más pobres del municipio, es contribuir al proceso de reinversión y reconceptualización de la educación de personas adultas, a nivel de enseñanza fundamental y posiblemente a nivel de enseñanza media-y, por lo tanto, de su reorientación. Se conforma en torno a cinco proyectos:

- la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de adolescentes, jóvenes y/o adultos/as trabajadores/as (por cuenta propia, empleados/as, cesantes);
- la especialización de profesores/as a nivel de post-graduación «lato sensu»;
- la producción de material didáctico;
- la investigación educacional, y
- el desarrollo artístico-cultural, físico y profesional de los/las trabajadores/as estudiantes, actividades que se organizan a través de talleres de aprendizaje.

La educación de adultos y jóvenes -nombre que recibe en Brasil esta modalidad- se destina especialmente a la atención de adolescentes que presentan un desfase entre su edad y el nivel que han alcanzado en la escuela respecto de lo que se ha denominado como enseñanza fundamental «regular». Sin embargo, existe también una enorme deuda social con más de 20 millones de brasileños que nunca asistieron a la escuela y con 50 millones que poseen una escasa escolaridad, es decir, personas que no terminaron ni siquiera y en su gran mayoría, el cuarto año de enseñanza fundamental.

* Educador brasileño en la Universidad de Pernambuco, Recife, Brasil.

1. La estructura escolar en Brasil comprende educación infantil, enseñanza fundamental, enseñanza media y enseñanza superior.

La práctica pedagógica está organizada, como currículo obligatorio,² a través de cinco talleres de aprendizaje: matemáticas, lengua portuguesa, ciencias sociales, ciencias naturales y arte-cultura. Cada taller organiza sus aprendizajes a través de 10 módulos pedagógicos, correspondientes a cinco niveles de escolaridad entre los cuales se distribuyen cuatro bloques de aprendizaje.

La elaboración y utilización de los «módulos» son actividades que suponen un soporte teórico básico (epistemológico, teorías educativas y de educación de personas adultas) y específico (lengua, matemáticas, ciencias sociales y naturales, arte-cultura). Al aplicarlos, los profesores ponen en práctica la reconceptualización que ellos mismos están elaborando de la educación de personas adultas a nivel de enseñanza fundamental y, a la vez, consolidan su formación personal y profesional.

Esta nueva teoría de la educación de jóvenes y adultos permitirá una comprensión renovada de la educación en general, de la educación escolar en particular y, sobretudo, de la escuela para la mayoría de la población. Esta nueva concepción guiará la acción que, simultáneamente, irá garantizando la profundización de la propia teoría.

La reconceptualización se construye en la propia práctica en tanto que el espacio pedagógico adquiere categoría de espacio para la actuación ciudadana en el cual los profesores y alumnos se convierten en sujetos productores de conocimiento, proceso que también es objeto de la investigación educacional que lo registra, analiza y teoriza elaborando una nueva concepción de la educación de las personas adultas que, de ese modo, va alcanzando personalidad e identidad propias.

Además de la reinención y de la resignificación de las prácticas históricas de la educación con personas adultas, respecto de la teoría pedagógica se va procesando una reivindicación explícita de la importancia de los

contenidos en las propuestas curriculares. La propia concepción del contenido va experimentando una reformulación y adquiriendo otros significados y dimensiones. De ese modo, también se modifica la comprensión del aprender a enseñar contenidos específicos y del papel que desempeñan los aprendizajes escolares en el desarrollo de la persona humana, en la construcción de su autonomía, criticidad y conquista de su emancipación.

Se trata, en síntesis, y es una hipótesis de una concepción de la escolarización como un proceso a partir de un conjunto de aprendizajes de contenidos específicos, estimados como esenciales para el buen desempeño del ser humano en el mundo actual, planificados sistemática y cuidadosamente. Esos aprendizajes se formulan tomando en cuenta las exigencias del crecimiento personal de los trabajadores-estudiantes, las especificidades en el campo del conocimiento que aborda el taller y las exigencias de la realidad social (económico-ideológica) en la tentativa de desarrollar un trabajo multidisciplinario. Se trata de una nueva socialización (resocialización) de los profesores y profesoras, de los alumnos y alumnas.

I. UNA ESCUELA QUE SUPERA SU VISIÓN ESCOLÁSTICA: EL CENTRO DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

¿Cómo superar la visión escolarizante de la escuela desde la educación de jóvenes y adultos (EJA)?

Considerando las exigencias señaladas más arriba, se elaboraron los siguientes principios orientadores de la organización de la educación de personas adultas, a nivel de enseñanza fundamental con el fin de que ésta contribuya a superar los límites del burocratismo y de su escolarización, cuestiones vigentes hoy día en Brasil (SEO, 1994).

* Organización de programas de educación de jóvenes y adultos (EJA) con trascendencia social y, por tanto, con credibilidad como modalidad educativa necesaria y fundamental, con personalidad propia y no como una imitación de la educación básica para niños y adolescentes.

* Elaboración de normativas y procedimientos que garanticen la inserción de los alumnos en la vida del CEJA y un programa de excelencia que amplíe la cantidad y la calidad de los aprendizajes adquiridos.

* Reorientación de los propios procesos pedagógicos a fin de que, recuperando el saber popular y el conocimiento, contribuyan a la construcción, apropiación y aplicación de conocimientos que respondan con pertinencia y eficacia a las necesidades de la vida, del trabajo y la participación socio-cultural y política de las personas.

* Organización y administración democrática de los programas.

En esta perspectiva, es fundamental determinar los ámbitos de la realidad personal y social a los cuales estas propuestas de educación de personas adultas puedan contribuir sustantivamente, buscando soluciones frente a problemas claramente identificados, así como definir rigurosamente las áreas de incidencia y los sujetos con los cuales se va a desarrollar el programa educativo, reconociendo esto como una condición necesaria, pero no suficiente, en el desarrollo cultural, social, económico y político de un grupo (Ghiso, 1993:5).

Los análisis realizados revelan que la visión de los educadores populares³ acerca de los desafíos de la educación de las personas adultas se

2. Pueden organizarse diferentes modalidades: talleres, cursos optativos para atender las diferentes dimensiones del aprendizaje como, por ejemplo, los talleres de biodanza, de capoeira (N. de T. danza guerrera originaria de Africa) y actividades de profesionalización ya existentes.

3. GHISO, 1993. «Encuentro, 1992»: CEAAL, 1990, 1993, 1994.

aproxima a la comprensión de las propuestas de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Se trata de la educación como una institución social destinada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos de todos los sexos/géneros, colores y religiones.

Esas necesidades de aprendizaje se organizan en torno a dos distinciones: los instrumentos esenciales de aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) y los contenidos básicos necesarios para el aprendizaje de una vida digna, del desarrollo de las capacidades personales para producir y trabajar con dignidad, para participar efectivamente en la vida de la comunidad y del país y mejorar la calidad de su propia vida y de la colectividad; en consecuencia, se procura garantizar el desarrollo cultural de todas las mujeres y hombres de una sociedad determinada.

Pero si el énfasis recae sobre los aprendizajes efectivamente adquiridos, no excluye los valores que conducen a los grupos a organizarse para la promoción de sus derechos, a percibir la necesidad de las transformaciones sociales y las consiguientes luchas para obtenerlas.

Como afirma José Rivero (1994: 18, 19),

«si deseamos que la educación y el conocimiento sean realmente ejes de un proceso de transformación productiva con equidad (como propuesta de desarrollo), no podemos prescindir de la integración social y de los principales rasgos culturales de nuestras sociedades. Romper la lógica actual de reproducción social supone enfrentar un problema de enorme complejidad, actuando simultáneamente en la base del sistema educativo, eliminando la exclusión y posibilitando que los jóvenes y adultos trabajadores o marginados dominen los códigos culturales básicos (...) El desafío central para la educación de jóvenes y adultos trabajadores está íntimamente ligado a la construcción

de una ciudadanía moderna a través de una formación que propicie para todos el dominio de los códigos necesarios para la participación ciudadana, el desempeño productivo y el bienestar social. Para ello, esa educación tendrá que superar viejas prácticas instrumentalizadoras y reproductoras aún vigentes en muchos pro-

gramas de formación profesional».

Buscando operacionalizar el conjunto de las reflexiones/propuestas que de algún modo pueden sintetizarse en las proposiciones de José Rivero, la exigencia es una solución más definitiva, permanente y consistente, lo menos escolarizada posible, en Pernambuco y en Brasil.

En consecuencia, el CEJA deberá caracterizarse por una dinámica de formación inicial y continua de jóvenes y adultos, ofreciendo un acompañamiento sistemático y permanente al alumno hasta que finalice la enseñanza fundamental y, posiblemente, hasta la enseñanza media. Será un espacio de escolarización de personas adultas que supere todos los límites y burocratismo en que se encuentra la escuela brasileña.

Para ello se contempla la participación de profesores, alumnos, alumnos en práctica e investigadores durante todo el proceso que garantizará la formación continua y en servicio, de los docentes que harán de su sala de clases un campo de investigación.

Las perspectivas de la implantación de los CEJAs están refrendadas por las Directrices para una Política de Educación de Jóvenes y Adultos y por las Recomendaciones del Encuentro Latinoamericano sobre Educación de Jóvenes y Adultos Trabajadores⁴, en las que se reafirma el carácter específico de la educación de personas adultas a nivel de enseñanza fundamental, la importancia de su inserción en los contextos culturales de cada región y el mundo del trabajo, así como la centralidad de la formación adecuada de sus profesores. Será, entonces, un Centro de Educación Continua para trabajadores-estudiantes, teniendo en consideración las condiciones de vida y de trabajo de esa clientela que, en la misma línea de calificación de los profesores, reci-

ADEMÁS DE LA REINVENCIÓN Y DE LA RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS HISTÓRICAS DE LA EDUCACIÓN CON PERSONAS ADULTAS, RESPECTO DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA SE VA PROCESANDO UNA REIVINDICACIÓN EXPLÍCITA DE LA IMPORTANCIA DE LOS CONTENIDOS EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES. LA PROPIA CONCEPCIÓN DEL CONTENIDO VA EXPERIMENTANDO UNA REFORMULACIÓN Y ADQUIRIENDO OTROS SIGNIFICADOS Y DIMENSIONES. DE ESE MODO, TAMBIÉN SE MODIFICA LA COMPRENSIÓN DEL APRENDER A ENSEÑAR CONTENIDOS ESPECÍFICOS Y DEL PAPEL QUE DESEMPEÑAN LOS APRENDIZAJES ESCOLARES EN EL DESARROLLO DE LA PERSONA HUMANA, EN LA CONSTRUCCIÓN DE SU AUTONOMÍA, CRITICIDAD Y CONQUISTA DE SU EMANCIPACIÓN

4. Encuentro realizado en Olinda del 27 de septiembre al 1 de octubre de 1993, organizado por el MEC/INEP/SEF, UNESCO/Brasil e UIE (Instituto de Educación de Hamburgo/Alemania, de la UNESCO). Ver MEC (1994).

birá una formación humana integral (personal, profesional, artístico-cultural y deportiva) en el proceso de satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje.

Los trabajadores (empleados, por cuenta propia, desempleados), además de los cursos profesionalizantes o de reciclaje profesional ofrecidos en el CEJA o en algún Núcleo de Enseñanza Profesional del Municipio, serán orientados, a través de un convenio con empresarios, iglesias, sectores de la economía popular, Secretarías de los Estados y Municipios, a realizar actividades remuneradas de formación y/o de perfeccionamiento profesional.

De este modo, es posible garantizar a profesores-alumnos y a los trabajadores-estudiantes mejores y mayores niveles de satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje, de calificación personal, profesional, artístico-cultural y deportiva; es decir, de garantizar la formación integral de los profesores y estudiantes. Además de su integralidad y de su integración interna, el CEJA es un espacio que puede ser organizado a través de un régimen de colaboración con el Gobierno Federal, Estatal, con los Municipios y en convenios con empresarios, sectores de la economía popular, universidades, facultades de formación de profesores, organizaciones sociales, instituciones gubernamentales, Consejos Municipal y Estatal de Educación, iglesias y población de las localidades en que va a funcionar.

El CEJA procura, de este modo, concretizar la Resolución 142 de la Organización Internacional del Trabajo -OIT- que establece la gestión tripartita de los programas/instituciones de EJA en el campo de la escolarización y de la formación profesional (MEC, 1994: 354) atendiendo a las exigencias de acción conjunta que cada vez se tornan más fuertes. De esta forma, para todos los proyectos de un CEJA se buscan asociaciones que, más allá de la necesidad de garantizar recursos económicos,

logísticos, humanos y técnicos así como vacantes para prácticas profesionales de los trabajadores-estudiantes, permitan el aprendizaje de actuar en conjunto y aseguren transparencia eficaz y el control social de la operacionalización, de los resultados de las políticas adoptadas y de los proyectos realizados.

Posibles proyectos de un CEJA

En cada CEJA se podrán realizar, simultánea e integradamente cinco proyectos.

- Proyecto I: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos trabajadores.

- Proyecto II: formación de profesores para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos trabajadores.

- Proyecto III: integración de la escuela, la población, las empresas, de las instituciones gubernamentales, universitarias, religiosas y de los ciudadanos a través de actividades de profesionalización, desarrollo artístico-cultural y deportivo.

- Proyecto IV: investigación educacional.

- Proyecto V: elaboración de material didáctico

En seguida se explicitan los alcances y la configuración del Proyecto I, en torno al cual se ordena el resto.

Proyecto I: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de personas adultas trabajadoras

Este proyecto, por sí solo, justifica la instalación de un CEJA. En torno a él, los otros proyectos adquieren, efectivamente, significado. Está destinado a garantizar a los jóvenes y adultos trabajadores (empleados, desempleados, por cuenta propia) la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje proporcionándoles las competencias fundamentales en las dos dimensiones señaladas por la Conferencia Mundial de Educación para Todos.

El currículo de un CEJA se compone, de manera integrada, de cuatro Blo-

ques de Aprendizaje distribuidos en diez Módulos Pedagógicos a través de cinco Niveles de Escolaridad.

A su vez, cada Nivel de Escolaridad estará constituido por las Unidades Didácticas necesarias para el cumplimiento de los objetivos de los Módulos Pedagógicos. Cada Unidad Didáctica tendrá sus objetivos específicos, su dinámica propia y sus procesos evaluativos; contemplará las dimensiones de docencia, investigación educacional, elaboración de material didáctico, desarrollo artístico-cultural, profesional y deportivo.

A.- BLOQUES DE APRENDIZAJE

Los Bloques de Aprendizaje se especifican de acuerdo con el objetivo de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos trabajadores que procuran la escuela pública. Estos bloques son los siguientes:

A.1. INSTRUMENTOS ESENCIALES DE APRENDIZAJE

. Lenguas: portuguesa (escritura, lectura, desarrollo de la oralidad) y extranjera electiva.

. Matemática: aritmética, álgebra, geometría, trigonometría.

. Solución de problemas: organizar con los estudiantes, de modo que puedan intervenir en sus comunidades, proyectos de análisis y solución de problemas colectivos. Esa dinámica habilitará a los estudiantes para encontrar solución a problemas inmediatos de las comunidades y de los grupos de población de los cuales hacen parte. La búsqueda de solución a problemas relacionados con salud, alimentación, vivienda y pasatiempos, motivará aún más los aprendizajes.

A.2. CONTENIDOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE

. Ciencias Sociales (Economía, Historia, Geografía, Sociología, Ecología)

. Ciencias Naturales (Física, Química, Biología)

. Valores (Ética/moral, Filosofía,

Sociología, Religión)

. Actitudes (Psicología, Sociología, Filosofía, Religión).

A.3. FORMACIÓN ARTÍSTICO-CULTURAL Y FÍSICA

. Historia del municipio, arte local, monumentos.

. Participación en grupos artístico-culturales, visitas a museos y monumentos.

. Prácticas deportivas.

A.4. PROFESIONALIZACIÓN O RECICLAJE PROFESIONAL

. en Núcleos de Enseñanza Profesional de las Secretarías Estatales o Municipales.

. en empresas.

. en sectores de la Economía Popular (mercado informal, mercado público, institutos privados de formación profesional, etc.)

. en organismos del Gobierno Municipal y/o estatal.

B.- MÓDULOS PEDAGÓGICOS

Los Bloques de Aprendizaje recién indicados, se distribuirán en diez Módulos Pedagógicos distribuidos en cinco Niveles de Escolaridad. Ello no significa que cada alumno tenga que acceder a cada nivel, uno después de otro, ni frecuentar todos los días la escuela -aun cuando esto es lo deseable para contribuir más decisivamente a su madurez intelectual y a la organización de su pensamiento y apropiación de los instrumentos esenciales y contenidos básicos de aprendizaje.

Cada alumno se podrá insertar, en cualquier nivel, sometiéndose a un test de conocimientos que indicará cuál es su situación de entrada, a partir de la cual se desarrollará un proceso dinámico y activo de formación.

Se exigirá, sin embargo, frecuencia en la asistencia y puntualidad a los trabajadores-estudiantes que se inserten en algunos de los procesos de profesionalización y/o reciclaje profesional, organizado por el CEJA y que es remunerado. La frecuencia en la asistencia y el aprovechamiento

que cada cual se esfuerce por obtener son requisitos para su permanencia en las actividades de aprendizajes y/o de reciclaje profesional.

Cada uno de los diez Módulos Pedagógicos tiene sus objetivos específicos, sus contenidos de aprendizaje instrumental y sustantivo, su dinámica y procesos evaluativos. De cualquier forma, cada uno de ellos debe expresar y vivenciar, en formas de aprendizaje adecuadas a los trabajadores-estudiantes, los cuatro Bloques de Aprendizaje.

POR OTRO LADO, SIENDO LA SATISFACCIÓN DE ESAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE, UN MEDIO PARA PRACTICAR LA CIUDADANÍA, SU ADQUISICIÓN SÓLO TIENE SENTIDO COMO INSTRUMENTO QUE POSIBILITE LA PLENA PARTICIPACIÓN EN LA VIDA ECONÓMICA, SOCIAL, POLÍTICA Y CULTURAL DEL PAÍS

Por otro lado, siendo la satisfacción de esas necesidades de aprendizaje, un medio para practicar la ciudadanía, su adquisición sólo tiene sentido como instrumento que posibilite la *plena participación en la vida económica, social, política y cultural del país* (MEC, 1993:37). Esto es interpretado como una necesidad de profesionalización, de reciclaje profesional, de mayor inserción comunitaria y desarrollo cultural, así como de la intensificación de su compromiso con la búsqueda de soluciones para los problemas locales, estatales y nacionales.

Los Módulos Pedagógicos son los siguientes:

- 1.- La historia del ser humano .
- 2.- La sociabilidad del ser humano.
- 3.- El ser humano descubriendo y

transformando la naturaleza: conocimiento y política.

4.- El ser humano y la naturaleza en transformación: la cultura.

5.- El ser humano y el medio ambiente natural y cultural.

6.- El ser humano, la organización y las relaciones sociales.

7.- El ser humano y la producción del espacio.

8.- Las organizaciones populares en el entorno social.

9.- El ser humano, sus luchas y conquistas: la calidad de vida, el equilibrio/desequilibrio ecológico.

10.- El gobierno de la sociedad, los servicios públicos.

Estos Módulos Pedagógicos serán desarrollados en los cinco Niveles de Escolaridad a través de Talleres de Aprendizaje. El Taller será la metodología básica de un CEJA. Allí el alumno suscribirá su contrato pedagógico, vivenciará sus procesos de aprendizaje y será evaluado. Podrá asistir a tantos talleres como le sea posible o sólo a uno, de acuerdo con su disponibilidad de tiempo y su ritmo de aprendizaje. Serán Talleres multidisciplinarios, aunque predomine algunas de las disciplinas que le dará el nombre :Taller de Lenguas, de Ciencias Sociales, Naturales, Artístico-cultural, Deportivo, de Profesionalización, para que también el alumno se inicie en los procedimientos propios del trabajo de esa disciplina como objeto de aprendizaje.

C.- NIVELES DE ESCOLARIDAD

Los Módulos Pedagógicos están destinados a introducir a los trabajadores-estudiantes en la comprensión de la dinámica de la historia humana, a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje correspondientes a la enseñanza fundamental, a la atención de los alumnos mayores de 15 años que, habiéndose sometido a test de matemática y portugués, demuestren estar aptos para ingresar a uno de los cinco niveles de escolaridad ofrecidos por el CEJA. Si presentan dificultades en el dominio de la

lectura y de la escritura, participarán en un taller que suple estas carencias. Esta atención pretende proporcionar el conocimiento de las disciplinas del núcleo común estructuradas en componentes curriculares distintos a través de Talleres de Aprendizaje.

Los conocimientos deben suministrarse en un proceso de adquisición/construcción/sistematización del conocimiento desarrollado con y por trabajadores-estudiantes con escolaridad incompleta. La construcción del conocimiento se dará a partir del estudio/reflexión/discusión/confrontación entre el saber popular y los Bloques de Aprendizaje que se supone que serán organizados científicamente.

Cada uno de los Niveles de Escolaridad debe garantizar el desarrollo de los contenidos adecuados a la formación de calidad de los alumnos que opten por esa modalidad de enseñanza configurados en los cuatro Bloques de Aprendizaje.

Para realizar su trabajo, el profesor, con la participación del equipo docente, seleccionará los recursos materiales y didácticos que estime pertinentes, observando en su práctica las orientaciones constantes del funcionamiento del CEJA y la distribución de los Módulos Pedagógicos en los respectivos niveles de escolaridad.

La denominación de los Módulos Pedagógicos es coyuntural y depende de la realidad de cada lugar y/o región, de sus tradiciones culturales, de sus problemas emergentes y del entorno y la coyuntura de los alumnos, más adolescentes o más maduros. Estos Bloques son los responsables de garantizar la universalidad del conocimiento en construcción

Objetivos

El proceso pedagógico vivenciado multidisciplinariamente en cada Taller de Aprendizaje pretende:

- contribuir a la construcción de la especificidad de la educación de jóvenes y adultos;
- conseguir que el alumno comprenda que las reglas del conocimiento y

de la acción humana no son absolutas y que se crean a partir de necesidades concretas y necesitan ser analizadas en las situaciones en que puedan ser aplicadas;

- iniciar y/o profundizar en los jóvenes y adultos, de manera sistemática, un proceso de acceso a los mecanismos de la lectura, la escritura y el cálculo;

EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN POPULAR, LA ESCOLARIDAD DE LOS TRABAJADORES (POR CUENTA PROPIA, EMPLEADOS, DESEMPLEADOS) NO PUEDE LIMITARSE AL APRENDIZAJE DE LA LECTURA, ESCRITURA Y DEL CÁLCULO. LAS TRANSFORMACIONES TECNOLÓGICAS EXIGEN QUE LA FORMACIÓN DE BASE SEA CADA VEZ MÁS ELEVADA TANTO A NIVEL DEL SABER COMO DEL SABER HACER. LA ESCOLARIDAD DEBE PERMITIR QUE LOS JÓVENES Y ADULTOS ADQUIERAN EL CONJUNTO DE CONOCIMIENTOS NECESARIOS PARA MEJORAR SUS CONDICIONES DE VIDA Y DE TRABAJO ASALARIADO O AUTÓNOMO, ADEMÁS DE CREAR CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD. DEBE FACILITAR EL DESPEGUE PERSONAL Y COLECTIVO Y FAVORECER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ASÍ COMO LA COMPRENSIÓN GLOBAL DEL MUNDO. Y TODAVÍA MÁS

- desarrollar la oralidad y la comprensión del contexto social (económico-ideológico) en que viven los alumnos;

- garantizar a los educandos la comprensión de la función y de la producción social del lenguaje (verbal: escrito y oral: no verbal: contextual, gestual, plástico, literario);

- lograr que los alumnos se apropien de los contenidos básicos en numeración, operatoria, geometría, sistematizándolos gradualmente y reevaluándolos frente a las realidades sociales;

- situar histórica y geográficamente al alumno en el proceso de construcción de la humanidad;

- garantizar las condiciones de utilización de esos contenidos básicos en la resolución de los problemas cotidianos, así como modificar las condiciones existentes a partir de las necesidades concretas;

- asegurar efectivamente la enseñanza fundamental a jóvenes, adolescentes y adultos.

Contenidos

Los contenidos de los Módulos Pedagógicos son los Bloques de Aprendizaje distribuidos didácticamente de modo tal que garanticen la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje indispensable para que mujeres y hombres pertenecientes a la clase trabajadora puedan vivir dignamente en el mundo moderno. Los mismos contenidos se trabajan en la formación integral de las profesoras y profesores de educación de jóvenes y adultos.

II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PROPUESTA DEL CENTRO DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS, CEJA

Después de 30 años de experiencia en educación popular y de la tentativa de comprenderla en profundidad, no podría si no buscar fundamentos desde ese campo y, especialmente, en el momento que ésta quiere actualizarse frente a los desafíos de la contemporaneidad.

Disponemos de amplias perspectivas para la actualización de las propuestas de educación popular en el continente, de muchas prácticas y de algunas ideas. Esa actualización de la educación popular implica un conocimiento de su situación actual (debilidades y potencialidades) que cada uno de nosotros, individualmente y en conjunto, tiene que profundizar en sus situaciones

nacionales concretas. También es necesario que nos apropiemos de las perspectivas educacionales para el siglo XXI y de la identificación de las dimensiones propias de la educación popular como una teoría y práctica que, al interior de cada uno de nuestros países, compite con otras perspectivas, la de la «educación para todos» del Banco Mundial y sus diferentes expresiones en cada uno de nuestros territorios.

La educación popular en América Latina se concretiza bajo las más diversas modalidades de acción que dicen estar orientadas en su perspectiva: desde programas de alfabetización de adultos, niños, jóvenes y adolescentes, hasta procesos educativos de diversos partidos políticos y algunas acciones gubernamentales pasando por la educación básica, el extensionismo rural y la capacitación de campesinos, el desarrollo de la comunidad, la educación funcional, la educación permanente así como programas de capacitación y entrenamiento de mano de obra para la industria y los servicios.

Es importante percibir que fue exactamente el análisis crítico de esas diversas actividades, a partir del final de la década de los años 50, el que provocó el surgimiento de la propuesta teórico-práctica, político-pedagógica

que fue conocida en el continente como educación popular. Esta sobrepasa aquellas actividades, pero también las incluye, en una síntesis más abarcante y reorientadora de esas mismas prácticas, sin olvidar los problemas del analfabetismo o de la escasa escolaridad de la mayoría de nuestras poblaciones (Souza, 1987, 1993).

El analfabetismo y/o la poca escolaridad de las mayorías es un problema colectivo que tiene consecuencias personales, económicas, políticas y culturales. Por ello es que las iniciativas gubernamentales, no-gubernamentales y populares para enfrentarlos deben ser capaces de comprometer al conjunto de la sociedad (GITA, 1990:12).

Ese problema afecta los propios fundamentos de cualquier sociedad civilizada, limitando las aspiraciones de crecimiento individual y colectivo de sus miembros (Peterson, 1987:3). Siendo así, se debe luchar para formar a los trabajadores a fin de que éstos puedan enfrentar las necesidades de una sociedad industrializada (Mulroney, 1987:5) o en proceso de transformación social.

En la Declaración del Seminario «La Alfabetización en los países Industrializados» realizado en Toronto/Canadá -noviembre de 1987- queda claro el fundamento de la escolaridad de la clase trabajadora. Se afirma que es un derecho fundamental y esencial al desarrollo de todos los pueblos de la tierra; y que el analfabetismo es un problema muy serio, no sólo en los países en desarrollo, sino que también en los países industrializados; que es manifestación y consecuencia de la pobreza, el desempleo, el aislamiento y de las estructuras sociales opresivas. El analfabe-

tismo afecta, a la vez, a los individuos y a la colectividad, por eso es que las acciones de la educación popular en América Latina no pueden olvidar ese problema gravísimo del 80% de nuestra población que o es analfabeta o tiene poca escolaridad.

Y en la perspectiva de la educación popular, la escolaridad de los trabajadores (por cuenta propia, empleados, desempleados) no puede limitarse al aprendizaje de la lectura, escritura y del cálculo. Las transformaciones tecnológicas exigen que la formación de base sea cada vez más elevada tanto a nivel del saber como del saber hacer. La escolaridad debe permitir que los jóvenes y adultos adquieran el conjunto de conocimientos necesarios para mejorar sus condiciones de vida y de trabajo asalariado o autónomo, además de crear condiciones para el desarrollo de la comunidad. Debe facilitar el despegue personal y colectivo y favorecer la igualdad de oportunidades así como la comprensión global del mundo. Y todavía más: en una sociedad que posee los medios y las fuentes necesarias para enfrentar el problema del analfabetismo, la alfabetización es una cuestión de justicia (ICAE, 1987:11).

Estos principios se basan en uno más general que es el suponer que todas las personas pueden encontrar tanto la dirección como la capacidad para el desarrollo de sí mismas (GITA, 1990: 14).

Por eso, todos los programas de educación popular deben promover el respeto de las personas por sí mismas y por lo otros, la confianza, el espíritu crítico, así como el desarrollo de las habilidades necesarias de los participantes para transformar sus condiciones de vida y las de sus comunidades. Es un proceso que implica asumir responsabilidades individuales y colectivas, sin dejar de lado la alfabetización y la continuación de sus aprendizajes. Como nos enseña Paulo Freire nombrar el mundo se transforma en un modelo para transformar el mundo. La educación no

**CRÍTICA PARA FREIRE
SIGNIFICA SIEMPRE
INTERPRETAR LA PROPIA
INTERPRETACIÓN,
REPENSAR LOS CONTEXTOS,
DESARROLLAR MÚLTIPLES
DEFINICIONES Y TOLERAR
LAS AMBIGÜEDADES, DE
MODO QUE SE PUEDA
APRENDER A PARTIR DE LA
TENTATIVA DE
RESOLVERLAS**

sustituye la acción política, pero es indispensable dado el papel que desempeña en el desarrollo de la conciencia crítica. Ello, a su vez, depende del poder transformador del lenguaje (Berthoff, 1990: XIX).

El principio más consistente para la refundamentación de la educación popular parece ser el de la RE-SOCIALIZACION. Resocializar los diversos segmentos de los diferentes grupos de la clase trabajadora del continente, es un principio que se reconceptualiza como los procesos esenciales de la reconocimiento y reinención identificados por Ann Berthoff⁵, como propios de la pedagogía del saber de Paulo Freire. De esta forma, la educación popular emerge como una propuesta gnoseológica y política de formación de todos los hombres y mujeres que estamos, permanentemente, llamados a comprendernos y reinventarnos construyendo nuestro mundo, un vasto mundo.

Re-Cognición

El proceso de «reconocimiento impone una conciencia crítica activa por medio de la cual se aprenden las analogías y las que no lo son— así como la ejecución de todos los demás actos de la mente, aquellos actos de nombrar y definir por medio de los cuales construimos el significado».

De hecho, la cognición depende de la reconocimiento «nunca vemos simplemente: vemos como, en términos de, respecto de, a la luz de. todas esas expresiones apuntan a los propósitos y a las dificultades que constituyen las fronteras del «discurso» en su uso corriente. El concepto de reconocimiento es un concepto CON el cual y respecto del cual debemos pensar».

La autora encuentra en el relato de Paulo Freire, transcrito enseguida, las bases para la formulación del concepto de procesos cognitivos, a través de los cuales hombres y mujeres resignifican su mundo, comprendiéndolo de una nueva forma, más amplia y consistente; le dan un nuevo sentido a la comprensión, interpretación y

explicación anteriores. Dice Freire: «visitamos un Círculo de Cultura de una pequeña comunidad pesquera llamada Monte Mario. Tenían como palabra generadora el término BONITO, nombre de un pez y como codificación, un dibujo muy expresivo del poblado, con su vegetación, casas típicas, barcos pesqueros en el mar y un pescador mostrando un bonito. Los aprendices miraban la codificación en silencio. De repente, cuatro de ellos se levantaron, como si estuviesen previamente de acuerdo, y se dirigieron a la pared en que estaba colgada la codificación. La miraron de cerca atentamente. Después se dirigieron a la ventana miraron para afuera. Se miraron como sorprendidos y, mirando nuevamente hacia la codificación, dijeron: «Esto es Monte Mario. Monte Mario es como esto y nosotros no lo sabíamos».

Para Ann Berthoff esa representación es un acto fundamental de la mente, la reconocimiento. Por una cuestión de sobrevivencia, toda mujer y todo hombre lo realiza permanentemente; en caso contrario, se atrofia y muere. Muere espiritualmente y hasta físicamente. La reconocimiento le da sentido a la existencia, el gusto de vivir y de convivir.

Freire comenta, según la autora, ese relato representativo como la codificación que le permitió a los participantes en el Círculo de Cultura «tener alguna distancia en relación con el propio mundo que comenzaron a reconocer». Y agrega Berthoff: «esa interpretación del significado de la historia nos prepara para reconocer, además, que representa la dialéctica esencial de toda investigación científica; nos muestra cómo la concepción modela la formación de conceptos; cómo mirar y mirar nuevamente es la forma y configuración de la exploración creativa y del pensamiento crítico; cómo la observación es el punto de partida indispensable para una pedagogía del saber».

Reconoce en la historia de Bonito contada por Freire «una parábola de los caminos del mirar de la mente, de

la imaginación: en tanto que la imaginación no sea proclamada como un derecho propio del hombre, no será posible concebir ninguna liberación. La historia es, por tanto, una parábola de la pedagogía del saber».

Para los educadores, los procesos de reconocimiento implican la capacidad de identificar y respetar lo que el educando sabe, su conocimiento, pero al mismo tiempo, la competencia que, a partir de ese saber y del saber científico, debe dominar; ayudar al educando a construir un nuevo saber es realizar la reconocimiento. Requiere, pues, de competencia y habilidad para evaluar los diversos tipos de conocimientos y ayudar al educando a apropiarse de los mecanismos capaces de transformarlo en constructor de su propio conocimiento y de su reinención como persona, ciudadano y sujeto.

«Debemos respetar la pluralidad de voces, la variedad de discursos y, naturalmente, de lenguajes diferentes: debemos tener tacto, pues una actitud neutra es imposible. (...) Freire señala que, por definición, toda actitud humana es intencional y tiene por eso, una dirección. (...) Un profesor que no se empeñe en permitir que esa dirección sea aprendida y que no entra en una acción dialógica para examinarla, estará alejándose de la tarea pedagógica, política y epistemológica de asumir el papel de sujeto de esa práctica directiva»⁶.

Re-Inención

Reinvertirse, reconstruir el mundo, crear otras relaciones sociales supone la reconocimiento y, al mismo tiempo, la amplia, pues es en la acción transformadora que validamos las nuevas comprensiones, interpretaciones y explicaciones de la realidad que vamos construyendo. Conocer sin inter-

5. Síntesis que se encuentra en el Prefacio escrito por ella para la obra de Freire y Macedo 1990: XX-XXIII.

6. Berthoff 1990: XX, XXI/II, XXI, XX/XXI.

ferir para crear nuevas realidades no es saber. Saber-ser, saber-sentir, saber-pensar significa saber-hacer. «La reinención exige, del sujeto que reinventa, un abordaje crítico de la práctica y de la experiencia a ser reinventada. Crítica para Freire significa siempre interpretar la propia interpretación, repensar los contextos, desarrollar múltiples definiciones y tolerar las ambigüedades, de modo que se pueda aprender a partir de la tentativa de resolverlas. Y significa la más cuidadosa atención al nominar el mundo».

En ese sentido, Ann Berthoff entiende como la principal reinención de los educadores radicales la diferenciación entre «autoridad de autoritarismo y saber cómo encontrar eso en todos los «discursos», en todas las construcciones de significado». El respeto «es el correlato de la reconocimiento y la expresión de Paulo al respecto siempre anima, no es repetitiva ni sentimental. Todo «discurso» incluye en sí, y en alguna medida, la historia de sus propósitos, pero Freire nos recuerda en seguida, también, su carácter heurístico (generador): nosotros podemos preguntar ¿y si...? y ¿cómo sería si...?».

La capacidad de formular conjeturas, proyectar, soñar, aumenta el poder de las personas, las reanima e impulsa su accionar. Por eso «...el poder de la conjetura a través del lenguaje ofrece un modelo de transformación social: «la reinención de la sociedad...exige la reinención del poder», la reinención y el trabajo de la mente activa es un acto de conocimiento mediante el cual reinventamos nuestro «discurso».

En esa perspectiva, la autora afirma que los sueños de Freire nunca son utópicos. «Sus sueños son construidos por una imaginación crítica y ejercida -práctica- en el diálogo, en la nominación y renominación del mundo, lo que orienta su reconstrucción (Berthoff, 1990:XXII).

Los procesos de reconocimiento y reinención garantizarán la resocialización de los hombres y mujeres

de nuestro continente y, de ese modo, la posibilidad de hacer efectivos los nuevos fundamentos de la educación popular, el rescate del pensar/actuar dialécticamente se transforma en un punto crucial. En ese sentido, Ann Berthoff nos llama la atención sobre el significado de las distinciones en las cuales tanto insiste Freire. Ilustra esa importancia a través de las distinciones presentadas por éste en Acción Cultural para la Libertad. En ese texto, Paulo «yuxtapone la iglesia tradicional y la iglesia liberal modernizante a «otra línea de la iglesia... tan vieja como el cristianismo: la profética». Esa tríada -tradicional/liberal-modernizante/profética- puede servir como paradigma de las dispuestas dialécticamente en este libro: autoritarismo/domesticación/movilización; actitudes que son ingenuas/astutas/críticas; y pedagogías que son burquesas-autoritarias - positivistas/laissez faire/ radicalmente democráticas. Más estimulante es otra tríada con un doble término medio: las actitudes pedagógicas caracterizadas por la neutralidad/manipulación o espontaneidad/ praxis política. La mitad de las controversias vigentes en educación podrían llegar a su fin si se pudiese desarrollar una conciencia crítica de la significación de ese «o»⁷.

Están presentes en mi interpretación los fundamentos de la actualización de la educación popular como base de la educación de personas adultas a nivel de la enseñanza fundamental, en el principio de la Resocialización que se explicita en los procesos de reconocimiento y reinención ya señalados.

En una palabra, se exige la fundamentación de una nueva práctica y teoría de la educación de personas adultas para convertirnos en más competentes en la práctica de la reconocimiento y de la reinención (=resocialización). Intento sintetizar, en una primera aproximación a la nueva concepción de educación popular en la siguiente formulación: procesos y experiencias de re-socialización (reconocimiento y reinención) de muje-

res y hombres orientados a aumentar y consolidar capacidades individuales y colectivas de los sujetos populares mediante la recuperación y recreación de valores, la producción, apropiación y aplicación de saberes que permitan el desarrollo de propuestas movilizadoras que contribuyan a la transformación de la realidad personal y social de esos sujetos.

¿Qué es educación popular?: procesos, experiencias de re-socialización: reconocimiento, reinención.

¿Para qué (fin)?: aumentar y consolidar capacidades individuales y colectivas.

¿De quién?: de los sujetos populares.

¿Cómo?: recuperación, recreación de valores; producción, apropiación, aplicación de saberes.

¿Para qué (medio)?: desarrollo de propuestas movilizadoras de transformación de la realidad; modelo social democratizador.

Se trata, por lo tanto, de procesos y experiencias de intercomunicación e interacción que puedan garantizar la recuperación, socialización, valoración, producción y apropiación de SABERES Y VALORES: reconocimiento y reinención. Se constituirán como un ejercicio emancipatorio e intercultural⁸ del poder-saber-ser- tener a través del desarrollo de la competencia lingüística, argumentativa, ética y técnica, perspectivas y contenidos capaces de proporcionar sólidos fundamentos a una propuesta de escolarización de personas adultas, a nivel de enseñanza fundamental y media, y también para la enseñanza superior y la denominada escuela regular para niños de nuestra sufrida y esperanzadora patria latinoamericana.

7. Berthoff 1990: XXII, XXII/III.

8. «La interculturalidad como referente, objetivo y contenido de la EJA llama a la interacción, al intercambio, a la descentralización cultural, a la reciprocidad en la relación dinámica e histórica entre culturas». (Ghisó, 1993).

Bibliografía

BERTHOFF, ANN E. Prefacio. FREIRE, Paulo e MACEDO, Donald. *Alfabetização - leitura do mundo, leitura da palavra*. Paz e Terra, p. XV/XXVII, Rio de Janeiro, 1990.

CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina)

——— *Desde Adentro: La educación popular vista por sus practicantes*. Comisión de Estudios del CEAAL, Santiago de Chile, 1990.

——— *Nuestras prácticas: perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. Comité de Apoyo Metodológico del CEAAL, Santiago de Chile, 1993.

——— «Educación Popular para una democracia con ciudadanía y equidad: construyendo la plataforma de la Educación Popular Latinoamericana». *La Piragua* 8, Revista Latinoamericana de Educación y Política, 1er. Semestre. Santiago de Chile, p. 3-13, 1993.

Encuentro latinoamericano de Ongs. «Las organizaciones no gubernamentales latinoamericanas frente a las necesidades básicas de aprendizaje». *Contexto e Educação* 31, Ijuí: Universidade de Ijuí/RS, jul/set, p. 21-47, 1992.

GITA (Grupo Internacional de Trabalho em Alfabetização) *Mensagem as Organizações nao-governamentais, Governos e Chefes de Estado sobre o Ano Internacional da Alfabetização*. Suraj/India: ICAE/GITA, 1989

GHISO, Alfredo. «La educación básica y la alfabetización popular buscan una nueva identidad». CEAAL, *Documentos para la Asamblea de La Habana*, Santiago de Chile, 1993.

ICAE (Conselho Internacional de Educação de Adultos). *L'Alphabétisation en pays industrialisés: point de mire sur la pratique*. ICAE, Toronto, 1987.

MEC (Ministério da Educação e do Desporto). *Anais do Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*. INEP, Brasília, 1994.

MULRONEY, Brian. «Lettre du Premier Ministre». En: ICAE, *L'Alphabétisation en pays industrialisés: point de mire sur la pratique*. ICAE, p.5, Toronto, 1987.

PETERSON, David. «Bienvenue aus participants». En: *L'Alphabétisation en pays industrialisés: point de mire sur la pratique*. ICAE, p.3, Toronto, 1987.

RIVERO, José. «Discurso do Senhor Diretor da Oficina Regional da Unesco para a América Latina e Caribe». En: *Anais do Encontro Latino Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*. MEC-INEP- SEF/UNESCO, p. 17-20, Brasília, 1994.

SEO (Secretaria de Educação de Olinda)/Joao F. de Souza.

Projeto de Implantação dos CEJAs. Olinda, SEO, 1994.

SOUZA, Joao Francisco. *Uma pedagogia da revolução*. Cortez, Sao Paulo, 1987.

SOUZA, Joao Francisco. «Perspectivas da educação popular na década de 1990. En: *Aberto* 56. Brasília, INEP, p.31/42, 1993.

MATERIALES «EDUCATIVOS» QUE NO EDUCAN, MATERIALES «NO EDUCATIVOS» QUE EDUCAN



Gabriel Kaplún*

¿Qué es y para qué sirve un material educativo? ¿Quiénes y cómo lo producen? Muy variadas son las respuestas que hemos dado los educadores populares, los comunicadores, quienes trabajan en educación a distancia o en educación de adultos en general. Buena parte de estas respuestas deben leerse en los propios materiales y en la práctica de su producción y uso.

A falta de una investigación que abarque representativamente el conjunto ofrecemos aquí reflexiones a partir de nuestra experiencia y las de otros. Una mirada crítica que en gran medida debe ser entendida como autocrítica. Algunas propuestas y muchas dudas, fundamentalmente -pero no exclusivamente- desde y hacia la comunicación y la educación popular.

1. ¿QUÉ ES UN MATERIAL EDUCATIVO?

Una cartilla sobre uso de plaguicidas,
un programa radial de alfabetización,
un casete de video con registros de actividades de un sindicato,
un video-clip con una canción de moda,
un cuento de García Márquez...

¿son materiales educativos?

¿Todos? ¿Algunos? ¿Cuáles? «Bueno, depende...»

¿Depende de qué? Por ejemplo podría ser que...

- La cartilla sobre plaguicidas expone ordenadamente los amplios conocimientos de un agrónomo, un químico y un médico. Con la cartilla pronta esperaban poder organizar cursos con trabajadores rurales. Pero los terratenientes no querían ni oír hablar del asunto y los pocos trabajadores sindicalizados escuchaban con escepticismo: las infinitas precauciones a tomar en el manejo

* Educador, comunicador, investigador, integrante del Grupo Aportes (Uruguay), docente de la Universidad de la República.

de plaguicidas les sonaban más propias de un astronauta que de un jornalero que trabaja de sol a sol en las condiciones que puede y cuando consigue trabajo.

- El programa radial alfabetizador estaba casi muerto. Como tantas «radios educativas» en América Latina tenía infinitamente más escuchas en sus espacios «no educativos» que en sus espacios «educativos»¹.

- El casete de video era uno más de los tantos que el sindicato solía grabar con sus actividades. Ya llenaban tres estantes, siempre con la idea de que «algún día vamos a hacer una película con nuestra historia». Ese día nunca llegaba, pero una vez, en un taller de comunicación volvieron a ver parte de una asamblea y resultó muy útil para analizar cómo se da la comunicación dentro del sindicato.

- La canción era muy criticada por los grupos feministas por su machismo, pero ni ellas mismas podían escapar a su música pegadiza. Por eso decidieron hacer aquel video-clip donde simplemente la canción se oía y la imagen mostraba lo que la letra decía. El que veía aquello empezaba a pensar. En la canción, en el machismo, en las relaciones entre hombres y mujeres...

- El cuento de García Márquez es uno más de los que Sarah Hirschman, María del Carmen Feijóo y muchos otros han leído a hispanos de New Jersey o «villeros» de Buenos Aires, en la fascinante experiencia de «Gente y Cuentos» con «la convicción compartida con otros programas de educación popular de que uno puede apelar a los conocimientos acumulados por la gente durante la vida e integrar ese pasado con nuevos materiales y situaciones. Lo que puede parecer más sorprendente es la afirmación de que las obras literarias tienen una capacidad muy especial para desarrollar y organizar esos conocimientos» (Feijóo y Hirschman 1989: 13).

Como se ve, las respuestas no son sencillas. Un primer problema para marcar límites es que materiales con una intencionalidad explícitamente educativa por parte de sus autores pueden no generar ningún proceso educativo. Y viceversa, en un contexto educativo algunos materiales adquieren «inesperadamente» esa función.

Tal vez los autores de la cartilla no supieron darle a su material una forma pedagógico-comunicacional que pudiera llegar adecuadamente a sus destinatarios. Pero más importante que eso, tal vez no los conocían demasiado, ni meditaron sobre el proceso educativo que querían generar, ni sobre las condiciones sociales, económicas y organizativas en que estos procesos deberían desarrollarse.

Por su parte los promotores del programa radial se empezaban a cuestionar un camino que buena parte de la educación a distancia ya había desandado en América Latina. Revalorizando la importancia de combinar las acciones educativas no presenciales con las presenciales y la importancia de la interacción grupal en todo proceso de construcción de conocimientos. Comprendiendo ade-

más que una radio no es una escuela, que un medio de audiencia abierta no es un aula.

¿Abrir algunos «espacios educativos» en los medios masivos o intentar abordar el conjunto de los medios como un «todo educativo»? Tal vez un buen radiodrama, un programa musical o un informativo comunitario tienen una fuerza educativa mucho más importante que una clase radial, constituyéndose en «prácticas de una educación no anunciada» (M. Kaplún 1992). Una educación «informal», se dirá, pero tal vez precisamente es de esa educación de la vida cotidiana que la educación escolarizada o escolarizante tiene más necesidad de aprender (Calvo 1993).

Claro que estas posturas pueden venir aún sin intención a reforzar el populismo pedagógico en que parece haber caído parte importante de la educación popular latinoamericana: una educación que se despreocupa de atender las necesidades concretas de conocimiento de la gente. Una educación que se niega a educar, en el sentido de «proceso intencionado» del término (Torres 1988).

No pretendemos aquí dirimir ni profundizar en esta discusión, que seguramente tiene además amplio espacio en otras páginas de este número de *La Piragua*. Partamos en principio de la definición de que un material educativo es el ofrecimiento, a través de un objeto concreto, de una experiencia vicaria, es decir mediada, para el aprendizaje². Y agreguemos provisoriamente que hay materiales educativos «propriadamente tales» (intencionada y explícitamente educativos), materiales educativos «no anunciados» (donde esta explicitación no se realiza) y materiales educativos «inesperados» (donde la intención educativa no está en quien los produjo sino en quien lo utiliza). Y aunque aquí nos referiremos fundamentalmente al primer tipo de materiales, las fronteras entre unos y otros son muchas veces difusas.

Pero además, como esperamos se podrá ver en adelante, creemos que quienes producen materiales «propriadamente educativos» deberían aprender mucho de los «no anunciados» y los «inesperados», de sus formas de producción, circulación y uso, de sus características comunicacionales.

1. Ver al respecto M. Kaplún 1992:26

2. Esta definición provisoria toma elementos de las que dan Rodríguez Fuenzalida (1981:13) y Faniholt (1990:80)

2. ¿PARA QUÉ HACER MATERIALES?

Empecemos por el sentido más (aparentemente) banal de la pregunta. Es decir: ¿para qué hacer otro material? ¿No hay acaso ya suficientes materiales sobre ese asunto que nos interesa abordar?

¿Cuánto material ya existente desperdiciamos por nuestra despreocupación en la búsqueda previa? ¿Cuántas veces volvemos a hacer un material que luego descubrimos (o que nunca descubrimos) que se parece mucho a otro que ya existía? Es cierto que muchos tienen una circulación sumamente limitada que hace difícil encontrarlo, o que de todos modos requiere una reimpresión. El intercambio y circulación de materiales entre las instituciones que trabajan en educación de adultos en Latinoamérica (y en el mundo) sigue siendo escaso. La comunicación informática que prometía contribuir a solucionar estos problemas aún no ha sido capaz de ello y/o no hemos sabido utilizarla adecuadamente.

Se podrá decir -con razón- que un buen material educativo suele tener una contextualización local y temporal precisa. Y que esto hace que muchos materiales ya existentes no sirvan para otros contextos. Pero vale recordar también que muchas veces el esfuerzo de contextualización puede ser hecho por los propios participantes del proceso educativo que queremos generar. Y este esfuerzo puede ser además sumamente enriquecedor, sumamente pedagógico.

Precisamente sobre esto nos advierte la experiencia ya mencionada de Gente y Cuentos. Y de paso nos trae de nuevo la pregunta pero con otra forma: ¿precisamos realmente un material (intencionadamente) educativo? ¿Algunos de aquellos «inesperados» no nos servirán tanto o más si sabemos utilizarlos? «Un cuento hecho a medida apunta hacia una temática y, en general, tiene una moraleja. Por lo tanto, el autor de tales historias debe haber definido de antemano sobre qué problema se dispone a escribir. Por el contrario, a menudo, los temas más ocultos y sentidos se despliegan en el curso de un diálogo serpenteante. Estos diálogos son justamente los que generan los cuentos literarios, poéticos...» (Feijóo y Hirschman 1989:23) Claro que seleccionarlos no fue fácil, los criterios para esa selección se fueron probando y ajustando. Entre ellos justamente uno fue el de evitar que los cuentos fueran demasiado «didácticos». En palabras de Carlos Calvo (1990:66): «desde hace bastante tiempo encuentro muchas más sugerencias educacionales en la literatura que en la literatura técnica». Lo decía también hace poco la maestra de mi hija menor: «Con el texto se aburren en seguida y no leen. Por eso prefiero usar libros 'comunes', cuentos...»

Elaborar buenos criterios e instrumentos para buscar, seleccionar, utilizar o adaptar materiales ya existentes parece ser tan importante como elaborar buenos criterios para producir nuevos materiales³.

Un tercer sentido posible de nuestra pregunta sería: ¿necesitamos realmente un *material* educativo? La vieja moda de la «tecnología educativa» que hace unas décadas invadió el continente incumplió sus promesas de democratizar la educación y nos ha dejado enormes cementerios tecnológico-educativos, pero nunca pasó de moda. Una tecnología que pocas veces resultó realmente «apropiada» y que subvaloró la importancia de la comunicación más simple (o más difícil): la comunicación interpersonal⁴. Utilizada con un mero sentido instrumentalista, como «ayudas audiovisuales», no pasó de un gesto modernizador más hacia afuera que hacia adentro de los sistemas educativos, cambiando su fachada pero no los procesos pedagógicos, «amenizando» pero no deteniendo el deterioro de la relación escolar (Martín Barbero 1993).

La situación extrema de quien hace materiales fundamentalmente porque compró los equipos para hacerlos, y necesita (auto)justificar esa compra, lamentablemente no es poco frecuente. Muchas veces también los materiales quedan por la mitad o menos (como los incontables registros de video sin editar), porque no se cuenta con *toda* la tecnología necesaria, con el dinero para contratarla y/o con el tiempo y los recursos humanos capaces de utilizarla. En esas condiciones a veces termina saliendo un material de muy difícil utilización y dudosa utilidad: 3 horas de video charla por ejemplo. Materiales que no cumplen con ninguna función clara en un proceso pedagógico. Materiales que no logran subsanar la carencia de buenos educadores y procesos educativos de calidad, con o sin «materiales».

Y aquí viene un cuarto sentido posible de la pregunta: ¿para qué necesitamos ese material educativo? ¿Basta con decir que el tema es «importante» para aquellos a quienes va dirigido? ¿Cuáles son los procesos educativos en los que se insertarán o que pretendemos generar a partir del material? ¿Qué requieren y qué podemos esperar realmente de estos procesos? Por ejemplo: es importante ayudar a los jóvenes de sectores populares en su difícil inserción laboral. Un material sobre el tema puede ser necesario y útil. ¿Pero podrán utilizarlo realmente? ¿Leerán por ejemplo un material impreso por sí solos? ¿O deberá haber educadores que lo utilicen con ellos? Y si estas acciones educativas no se acompañan de políticas de empleo juvenil, ¿tendrán alguna incidencia en el problema central que se pretendía enfrentar?⁵

3. Es interesante notar que rara vez los «materiales sobre los materiales» dedican un espacio importante a explicitar criterios para el relevamiento, selección y uso de materiales ya existentes. Una excepción para un área específica es por ejemplo la de «Educación Cristiana: ¿Cómo elaborar materiales?» (Celadec, Lima 1982).

4. Sobre lo primero véase especialmente Fainholc (1990), sobre lo segundo de Zutter (1980).

5. Véase al respecto G. Kaplún (1996).

Claro que estas preguntas pueden conducirnos a una peligrosa parálisis educativa que también debemos evitar. De hecho una cierta dosis de voluntarismo y optimismo educativo será no solo evitable sino probablemente imprescindible. Pero al menos debemos asumirlos conscientes de sus limitaciones (Tedesco 1988). Y también de sus potencialidades.

Formulemos entonces nuevamente nuestra pregunta de otro modo: ¿qué funciones cumplirá el material y cómo será utilizado? ¿Será un instrumento para informar sobre el tema, para motivar una discusión o una reflexión, para organizar un proceso de aprendizaje? ¿Será utilizado en contextos explícitamente educativos o en situaciones educativas abiertas, informales? ¿En forma grupal o individual? ¿Será autosuficiente o requerirá de la presencia de un educador? Por supuesto que todas las combinaciones son posibles: un material puede cumplir muchas funciones a la vez y ser suficientemente flexible para ser utilizado en varios contextos y de varias maneras posibles. Pero imaginarlas y preverlas ayudará mucho en el momento de producir el material. Sin desconocer que muchas veces nuestro material también tendrá usos inesperados, no previstos inicialmente.

Muchos buenos materiales surgen como respuesta y sobre todo a partir de contextos educativos muy precisos. Por ejemplo de un grupo de educadores que después de un tiempo de trabajar con jóvenes y adultos en torno a una temática, se decide a «juntar» y dar una nueva forma a un conjunto de pequeños materiales que han ido produciendo para ese trabajo, que ya han sido probados y han demostrado su utilidad. Pero también es cierto que a veces parecen olvidar que otros podrían utilizarlos en otros contextos, de otras formas y con otras funciones, si ellos los hubieran elaborado de un modo un poco más «universal» y flexible. Un material tan acotado a un contexto y a requerimientos de uso tan precisos, tal vez no merezca el esfuerzo de edición y difusión más o menos masivo. Es muy bueno poder producir (o adaptar) los materiales educativos precisos que cada educador necesita para las situaciones educativas precisas en las que trabaja. Pero también es cierto que sería bueno que algunos materiales educativos fueran un poco menos «underground».

MUCHOS PROBLEMAS DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS SURGEN DEL EQUIPO PRODUCTOR Y SOBRE TODO DE SU FORMA DE FUNCIONAMIENTO. MUCHOS ESPECIALISTAS NO TIENEN CAPACIDAD EDUCATIVA NI COMUNICACIONAL. MUCHOS EDUCADORES O COMUNICADORES ASUMEN UNA ACTITUD DE «TODÓLOGOS» Y, SIN CONOCER VERDADERAMENTE A FONDO EL TEMA EN CUESTIÓN SE LARGAN A PRODUCIR UN MATERIAL QUE, AUN SIN ERRORES SERIOS CONCEPTUALES, CAEN EN UN SIMPLISMO ABRUMADOR Y MUY POCO EDUCATIVO

3. ¿QUIÉN/QUÉ PRODUCE?

Nuevamente la pregunta admite más de un sentido. Por un lado está el tema de la participación de los usuarios en la producción. Es decir: ¿el material va a ser producido por «técnicos» o por la gente a quien está destinado? ¿O por ambos en qué tipo de relación, con qué metodología de producción, con qué responsabilidades para cada quien? (Es decir quién/es y cómo).

Los educadores populares latinoamericanos hemos insistido mucho y con razón en la importancia de buscar metodologías de producción lo más participativas posible. Ha sido un camino lleno de aciertos, errores y sobre todo incertidumbres, dudas. Por un lado no hay duda sobre el principio educativo-comunicacional que lo respalda: *comunicar es conocer*. Quien produce un material no sólo ni tanto transmite un conocimiento sino que lo organiza y se apropia de él. «Potenciar emisores» (M. Kaplún 1992) ha sido una dirección fundamental desde lo comunicacional y desde lo pedagógico. Desde la inspiración en C. Freinet y la prensa escolar⁶ hasta los

concursos ecuatorianos sobre «la historia de mi organización»,⁷ pasando por innumerables experiencias que apuntan en direcciones similares. Pero también es cierto que más de una vez hemos tenido que reconocer que no basta con abrir el micrófono para que la gente hable: que muchas veces la gente habla larga y aburridamente al punto tal que ni los propios productores se interesan por su producto (G. Kaplún 1993a).

6. En este último caso por ejemplo cabe preguntarse sobre la convivencia y los inconvenientes de hacer un material especial para el educador, coordinador, monitor, etc., además del que se elabore para los «destinatarios últimos».

7. Preguntas que vienen formulándose desde hace muchos años en América latina. Véase por ejemplo de Zutter (1980) y Rodríguez Fuenzalida (1981).

8. Del maestro francés véase por ejemplo *Pour l'école du peuple*, Maspero, París, 1971 (edición en español en *Cuadernos de Educación* 49-50, Laboratorio Educativo, Caracas 1977) y también, de Elise Freinet, *Nacimiento de una pedagogía*, Laia, Barcelona, 1975.

9. Organizados por CEDEP a mediados de los 80 y publicados en libros anuales. Véase M. Kaplún 1992.

Es que muchas de estas experiencias subrayan el énfasis pedagógico que los educadores populares latinoamericanos hemos puesto en los procesos educativos, frente al énfasis en contenidos y productos de otras perspectivas pedagógicas y comunicacionales¹⁰. Y es cierto que un proceso de producción puede ser tan educativo como el producto que surge de él. Pero «tan educativo como» no debería ser, desde mi punto de vista «mucho más educativo que» el producto. No parece una cuestión menor que lo producido finalmente sea de una calidad que los propios destinatarios no merecen y que contrasta por su pobreza con el ecosistema comunicacional en el que se encuentran inmersos: un mundo en que los medios, sus lenguajes y códigos forman parte cotidiana de la vida. O peor aún: que el producto nunca llegue a ver la luz. «Es verdad que el aprendizaje es un proceso (...) Pero un proceso se torna visible y palpable por sus resultados. Son los productos los que atestiguan los resultados (...) Proceso está inexorablemente asociado a producto, sin el cual tampoco hay proceso.» (Pillar Grossi 1993b: 57).

Frente a estos problemas parece insuficiente la sola incorporación de «lo técnico» en el sentido de saber instrumental y manejo operativo de los medios. El problema central sigue siendo educativo-comunicacional. ¿Y esto se resuelve con técnicos? El remedio puede ser peor que la enfermedad si ellos no hacen un esfuerzo por «prealimentar» su trabajo con los destinatarios, participen o no estos directamente en la producción¹¹. El tipo de relación y el marco de trabajo común parecen también claves. Un proyecto participativo puede desvirtuar su carácter convirtiendo a los participantes en meros ejecutores de las ideas de los técnicos. También puede empobrecerse haciendo lo contrario, convirtiendo a los técnicos en meros ejecutores. Y puede ser profundamente participativo encontrando un marco en que ambos puedan aportar lo suyo.

Bien, ¿pero cuáles técnicos? ¿Sólo «especialistas temáticos» (médicos o economistas si de salud o economía se trata)? ¿Sólo educadores (ya que de educar se trata) en consulta con los especialistas correspondientes? ¿Sólo comunicadores en consulta con especialistas y/o educadores? ¿Especialistas en la producción de algún medio, según de cuál se trate: videístas, diseñadores gráficos, etc.? ¿Todos o casi todos ellos? Sí, tal vez, ¿pero cómo?

Muchos problemas de los materiales educativos surgen del equipo productor y sobre todo de su forma de funcionamiento. Muchos especialistas no tienen capacidad educativa ni comunicacional. Muchos educadores o

comunicadores asumen una actitud de «todólogos» y, sin conocer verdaderamente a fondo el tema en cuestión se largan a producir un material que, aun sin errores serios conceptuales, caen en un simplismo abrumador y muy poco educativo¹². Unos y otros frecuentemente no manejan a fondo los lenguajes y los medios que quieren emplear.

Frecuentemente los intentos de armar equipos de producción que integren tantos aspectos o los intentos de combinar equipos diversos, terminan en una especie de burocratismo por yuxtaposición (Gutiérrez y Prieto 1991:96) o carecen de una «metodología de encargo adecuada» (de Zutter 1980:86). Unos le encargan a otros parte de la tarea o cada uno hace su parte con resultados comunicacionales, educativos, técnicos y temáticos pobres o incoherentes.

Un caso típico es el que vivimos los comunicadores a los que se nos encarga «convertir» en producto comunicacional un texto elaborado por especialistas, con una visión absolutamente instrumentalista de la comunicación. O los comunicadores que encargamos a un dibujante que «ilustre» nuestros materiales «como le parezca» o, por el contrario, con las «ideas» que le pasamos detalladamente y ahogando toda su creatividad. Es decir, sin trabajar juntos.

Pero trabajar juntos no es fácil. La interdisciplinariedad requiere de una apertura a los otros difícil de encontrar. Y de una «disciplina» difícil de construir. Para empezar de la propia: los educadores populares hemos reconocido muchas veces nuestras debilidades teóricas, pero no siempre hemos encarado un trabajo serio para superarlas.

De todos estos encuentros (y desencuentros) profesionales creemos que es central el que se ha ido produ-

ciendo entre educadores y comunicadores, entre educa-

**Y AÚN PODRÍAMOS
PREGUNTARNOS ¿QUÉ
ES LO QUE HAY EN LAS
BIBLIOTECAS DE
NUESTRAS
INSTITUCIONES? ¿Y QUÉ
ES LO QUE LEEMOS DE
ESAS BIBLIOTECAS?
¿CON CUÁNTA BUENA
INVESTIGACIÓN
ESTAMOS EN
CONTACTO
HABITUALMENTE?
¿CON QUÉ TIPO DE
INVESTIGACIÓN? ¿QUÉ
CONOCEMOS DEL
DEBATE EDUCATIVO
ACTUAL?**

10. Véase por ejemplo la discusión en torno a video proceso y video producto en Valdeavellano (ed.) 1989. También Daza (1993) y Vellegia (1994).

11. Aspecto sobre el que volveremos luego.

12. O bien eluden áreas de conocimiento que no conocen ni valoran. Es la crítica que se ha hecho a muchos materiales y prácticas de educación popular por no responder a las demandas educativas de sus destinatarios en cuanto a destrezas y conocimientos prácticos por ejemplo. Los contenidos se centran entonces casi exclusivamente en lo político-organizativo y lo pedagógico se reduce a lo metodológico (o incluso a «las técnicas»). Ver Torres 1988.

ción y comunicación. Para el avance en ambos terrenos - y en particular para la producción de materiales- parece hoy muy necesaria una comunicación educativa y una educación comunicativa, que supere visiones instrumentalistas de la comunicación y escolarizantes de la educación¹³. Pero los desencuentros aún son muchos.

Ilustrativos de estos intentos de inter y de transdisciplinariedad son la discusiones que muchas instituciones de educación popular hemos tenido sobre la ubicación de los comunicadores. ¿Equipos separados de educadores y comunicadores? ¿Equipos mixtos? ¿Es posible construir una transdisciplina educativo-comunicacional? ¿Y un economista-comunicador-educador? ¿O un médico educador-comunicador? Las respuestas son múltiples y difíciles, pero lo cierto es que *quienes producen materiales deben tener conciencia que trabajan en un cruce de caminos*, en una compleja interfase.

Pero más aún, deben recordar, y ahora para sí mismos, aquello de que comunicar es conocer. *Producir un material educativo es producir un conocimiento sobre el tema* y no simplemente transmitir un conocimiento ya existente. No enseña quien no aprende. No formulará buenas preguntas quien ya sabe -o cree saber- todas las respuestas.

Finalmente el quién produce tiene muchas veces una fuerte relación con qué se produce. Es cierto que la elección de un medio y un lenguaje determinados debe partir siempre de una reflexión cuidadosa. Con razón se ha criticado por ejemplo el «impreso-centrismo» en la producción de materiales de educación popular, o el uso inadecuado de la radio para alfabetizar, o los que hacen videos porque es «moderno» o sólo porque es lo que les gusta y saben hacer.

Pero no menos cierto es que si no se cuenta con los recursos materiales y humanos (alguien que «le guste y sepa hacer» y/o que sea capaz de integrarse en un trabajo conjunto), los resultados pueden ser desastrosos. Medios gráficos que desconocen el lenguaje gráfico y yuxtaponen textos e ilustraciones, juegos educativos que no tienen nada de lúdico, video que desconocen su lenguaje... en fin discursos que no discurren, no fluyen (Gutiérrez y Prieto, 1991:61). Es preferible entonces que hagamos lo que realmente sabemos hacer. Un buen programa educativo radial es antes que nada un buen programa radial. Si sólo podemos hacer libros hagámoslos pues. Será mejor un buen libro que un mal video.

Y para eso «no basta saber apretar el botón de la videocámara, dibujar o escribir». «Todos estamos de acuerdo con la afirmación de que no todo sirve, pero al mismo tiempo producimos de todo. Y cuando no obtenemos el resultado que imaginábamos nos dan ganas de acusar a la burguesía y sobre todo a la TV de moldear la mentalidad del pueblo, lo que por otra parte, a muchos de nosotros nos gustaría poder hacer» (van Tilburg 1989:78).

Y volvemos a quién y cómo produce. Aquel sindicato que amontonaba videos también producía algunos «mate-

riales formativos»: básicamente charlas de especialistas que nadie leía. Un día acordaron con un historiador - profesional y apasionadamente especializado en la historia del movimiento sindical- hacer «algo» con su historia¹⁴. Talleres de discusión, entrevistas a «sobrevivientes» y una rigurosa búsqueda documental (en el sindicato, en las casas de la gente y también en bibliografía y prensa de la época). El producto: un libro. No un video...» porque de video el no sabía y la cosa se complicaba demasiado... Tal vez más adelante». Un libro en el que todos se sintieron reconocidos y autores «en cierto modo», pero escrito por el historiador. Un libro ávidamente leído por esos trabajadores «que nunca leen», y por otros de otros sindicatos.

Un libro además con el personal «estilo» que todos le reconocen a este historiador. Claro, porque el estilo es casi siempre algo personal. Y quizás Oscar Wilde tenía un poco de razón cuando decía que «la verdad es cuestión de estilo»¹⁵. Reconozcamos que la producción colectiva es difícil. No imposible, pero requiere condiciones que logren que ésta sea algo muy diferente a la suma de aportes yuxtapuestos¹⁶. Reconozcamos finalmente que muchos de nuestros materiales educativos carecen totalmente de estilo.

Cuando además el autor colectivo es una organización popular es difícil muchas veces salir de un oficialismo triunfalista o bien de un intermedio consensual. Tratando de conformar a todos o a alguno en particular matamos antes de nacer todo debate posible.

No basta saber apretar el botón. ¿Qué más entonces?

4. ¿INVESTIGAR QUÉ/CÓMO? (Y CUÁNDO!)

Es casi un lugar común decir que un buen material requiere de una investigación previa. No es tan claro qué es lo que hay que investigar y cómo hacerlo.

Esto es aún más difícil para educadores que digámoslo francamente- investigamos poco en general. Con una

13. Sobre encuentros y desencuentros entre comunicación y educación véase Torres (1989), M. Kaplún (1992), Quiroz (1993).

14. Aunque no pretendemos atribuirle nuestros conceptos ni textualmente el relato que sigue, nos referimos al uruguayo Yamandú González Sierra, que ha desarrollado un invalorable trabajo de recuperación de la historia de movimiento sindical de su país. Otras, como el Chileno Mario Garcés, han hecho seguramente cosas parecidas en otros sitios.

15. Citado por Gutiérrez y Prieto (1991:93).

16. Tal vez por su base de producción necesariamente colectiva es en el teatro donde más se han buscado formas de creación colectiva que superen estas limitaciones. Al respecto véase Ganduglio (1996).

metodología tradicional o participativa, pero todos reconocemos que la investigación no suele ser nuestro fuerte. Pocas investigaciones y/o poco rigor, predominancia de instrumentos cuantitativos, etc.¹⁷.

Y aún podríamos preguntarnos ¿qué es lo que hay en las bibliotecas de nuestras instituciones? ¿Y qué es lo que leemos de esas bibliotecas? ¿Con cuánta buena investigación estamos en contacto habitualmente? ¿Con qué tipo de investigación? ¿Qué conocemos del debate educativo actual? Tal vez nuestro horizonte esté acotado a una lectura rápida de Freire, una «metodología» reducida a técnicas y un marxismo positivista (o sus nostalgias). Otros quizás (provenientes de la educación formal) nos aportan algo de Piaget y/o de la «planificación por objetivos» y el «enfoque sistémico», en una mezcla poco consistente. Probablemente entonces el «reflexionar sobre nuestra práctica», tan caro a los educadores populares, alcanza también poca profundidad y rigor.

Claro que no se trata solo de los textos sino también de los contextos y los sujetos. Nunca será ocioso repetir que «para enseñar latín a Pedro hay que saber latín y hay que conocer a Pedro». Que la investigación bibliográfica o el aporte de los especialistas no alcanzan, que hay que prealimentar nuestro trabajo. Pero investigar el contexto, conocer profundamente a los destinatarios del material es mucho más que nombrarlos y clasificarlos: jóvenes de sectores urbanos marginales, mujeres sindicalistas, 30% de desocupados... Implica conocer su universo cultural, sus códigos, su lenguaje, sus sueños...¹⁸ (Seguramente hay más de una investigación etnográfica, socio-clínica, psicosocial, etc., que podríamos aprovechar....)

Pero además implica conectar todo esto con el tema en cuestión: entender cuáles son por ejemplo las ideas constructoras de las que podemos partir y los conflictos conceptuales que habrá que provocar¹⁹. Y pensar con qué lógicas -racionales, afectivas, pragmáticas- empalmarán. Nuestros materiales resultarán útiles para ellos siempre y cuando ellos los sientan útiles, sientan que satisface alguna necesidad (de entendimiento, de identidad...). Y ojalá que el satisfactor que ofrezcamos sea lo más sinérgico posible, es decir estimule y contribuya a la satisfacción de otras necesidades²⁰, facilitando el «aprender a aprender».

¡Uf!, dirá más de uno. No demos tantas vueltas. El buen comunicador es el que sabe llegarle a la gente sin que le pregunten cómo lo hizo. Es un intuitivo. Sí, es verdad. Hay otro camino ¿más fácil?, ¿más corto?, ¿alternativo?, ¿complementario? Tal vez imprescindible... El camino del poeta. El del escritor que también hace «trabajo de campo», observa y escucha, encuentra sus «temas generadores» y los transforman en cuentos, novelas o poesías. «Esos nuevos textos poéticos no sólo proponen temas relevantes sino que también abren nuevos caminos para explorarlos.» Claro que «no son textos históricos o sociológicos: tienen la capacidad y el derecho de jugar, inventar, invertir el orden cronológico, extraer los sucesos diarios de

sus determinaciones cotidianas, convirtiéndolos en fuentes de juego, de deleite, de libertad» (Feijóo y Hirschman 1989: 18)²¹.

¿Podrán trabajar juntos el poeta y el sociólogo? ¿Podremos los edu-comunicadores ser un poco poetas y un poco sociólogos? ¿Podremos trabajar con el hemisferio izquierdo y derecho del cerebro, razón e intuición, análisis y metáfora? Si pudiéramos tal vez nos ayudaría mucho a mejorar nuestros materiales educativos y nuestra práctica educativa en general. El proceso de creación de un material educativo es un proceso pedagógico... y es un proceso creativo.

Investigación, prealimentación y poesía. O, con música de milonga y chacarera:

*El diablo sabe por viejo
y también por estudiar
hay que aprender de allá lejos
pero no sirve copiar*

*Más orejas que garganta
hay que tener pa' empezar
pa' que el cristiano le cuente
hay que saber escuchar²²*

5. LOS ITINERARIOS PEDAGÓGICOS

¿Cuáles son los itinerarios pedagógicos que proponen nuestros materiales?²³ ¿Qué recursos pedagógicos emplean, cómo organizan los contenidos?

17. No pretendemos plantear la pirámida dicotomía entre lo cualitativo en investigación. Pero tenemos la impresión de que hay corrientes enteras en investigación que son poco conocidas o mal manejadas en el ámbito de la educación popular.

18. Por otra parte el conocimiento de los destinatarios «últimos» suele estar filtrado por otros, los «penúltimos», los militantes con los que más trabajamos. El no atender este problema puede llevar a producir materiales con «un lenguaje militante»... pero cuyos contenidos tampoco interesan a los militantes. O bien que en el intento por «llegarle a las bases» el material se infantilice.

19. Como la plantea en general la corriente constructivista en educación. En particular sobre el papel de la «deconstrucción» en los procesos de aprendizaje véase por ejemplo Pillar Grossi (1994).

20. Tomando aquí el planteo de Max Neef (1986) sobre necesidades y satisfactores.

21. Sobre comunicación y juego, a partir de los planteos de Winnicott, véase Ganduglia (1996) y también G. Kaplún (1995).

22. Versos del autor (musicalizados por J. Cunha) para uno de los programas de la serie radial para trabajadores rurales «Proseando amaneceres». ACA/COMCOSUR/Grupo Aportes, Montevideo, 1996.

23. Reconociendo que en muchos materiales resulta difícil hablar propiamente de un itinerario y que más bien se encuentra una yuxtaposición de elementos, sueltos o agrupados pero sin ningún hilo conductor.

24. En la construcción teórica de esta concepción, sin duda una de las

«De lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de lo práctico a lo teórico», solemos decir. También «que la gente vaya descubriendo por sí misma, creando su propio conocimiento». Y además que el aprendizaje es un proceso «activo» y «grupal». Nuestro sentido común pedagógico parece haberse construido sobre una lectura (no siempre crítica y contextualizada) de Paulo Freire y/o de la «concepción metodológica dialéctica»²⁴. Aun sin conocerlo ni discutirlo mayormente entre nosotros parece que nos afiliáramos a la corriente constructivista en educación²⁵. Pero...

- Como ya veíamos hay materiales y acciones educativas cuyos objetivos y orientaciones están poco claras o resultan inconsistentes. (No están claros los para qué). Pero otras veces nuestra preocupación por los objetivos puede hacernos olvidar los fines. Objetivos en la educación tras los que perdemos de vista los objetivos de la educación (Gimeno Sacristán 1990), o que nos recuerdan lo que nos proponíamos, pero nos impiden evaluar lo realmente logrado. Una especie de «conductismo (con discurso) freiriano» aparece entonces en muchos de nuestros materiales (y prácticas educativas).

Aun sin definiciones rígidas de objetivos otras vetas conductistas suelen aparecer en los materiales. Por ejemplo planteamos opciones dicotómicas que no reconocen grises, matices o incertidumbres, para que el lector «elija», o «descubra» cual es la mejor. O múltiples opciones donde sólo una es evidentemente «correcta». «La dimensión crítica, viene ya incorporada al material» y «la criticidad que se reclama de los educandos parece más bien consistir en la aceptación acrítica de la criticidad de los educadores.» (Torres 1988). En fin, una «pedagogía de la pregunta» que en realidad presupone y acepta una sola respuesta.

- Frecuentemente nos negamos a enseñar: nada debe ser dicho, nada debe ser informado. Cada uno debe construir su propio conocimiento, desconociendo todo el construido por la humanidad. No importa lo que otros hayan investigado. Confundimos conocer con adivinar (Freire 1977). Olvidamos que para construir conocimientos muchas veces hay que de-construir otros previos (Pillar Grossi 1994). O transformamos en «información» nuestras opiniones. O presentamos información sin ninguna problematización previa y sin estimular el más mínimo deseo por conocerla.

Aparecen así como contrapuestas la opción entre «material abierto» y «material cerrado». O enseñar bien,

proporcionar conocimientos adecuados y suficientes y favorecer el aprendizaje, la construcción personal y grupal de los conocimientos. En realidad ambas cosas pueden - y muchas veces deben - combinarse (M. Kaplún 1995).

- A veces el aprendizaje activo se nos vuelve recepción pasiva a la hora de los materiales. No proponemos realmente actividades de investigación, de discusión, de construcción de conocimientos. A lo sumo las actividades sirven para «repasar lo aprendido». O bien proponemos muchísimas, pero sabemos - y comprobamos cuando nos preocupamos por ello - que casi nadie las realiza... Entre otras cosas porque el uso grupal, casi siempre previsto en nuestros materiales, se da mucho menos de lo que preveíamos. Y poco hemos previsto sobre ese uso individual. O porque las actividades que proponemos implican un salto

imposible de dar: «ahora que ya sabemos algo más sobre cómo es la sociedad, ¿qué podemos hacer para transformarla?».

- Nuestro itinerario preferido puede consistir en exponer nuestra postura sobre un determinado tema y luego preguntar: ¿qué piensan ustedes? O bien preferimos comenzar preguntando ¿qué piensan ustedes? y luego planteamos nuestra postura. Con mucha menos frecuencia planteamos lo que piensan diferentes corrientes, autores o actores para que sean debatidas.²⁶ Y en todo caso, una vez elegido uno de estos itinerarios nos apegamos a él con una rigidez que pasa por encima de los diferentes temas sin preguntarnos qué es lo más adecuado en cada caso, para cada tema, para diferentes destinatarios con distintos niveles de información y elaboración previos.

- A veces simplificamos a tal extremo todo que en realidad estimulamos un «pensar simple», una ignorancia de la complejidad. O bien queremos decirlo todo pero breve, con lo cual nada adquiere la suficiente profundi-

FRECUENTEMENTE NOS NEGAMOS A ENSEÑAR: NADA DEBER SER DICHO, NADA DEBE SER INFORMADO. CADA UNO DEBE CONSTRUIR SU PROPIO CONOCIMIENTO, DESCONOCIENDO TODO EL CONSTRUIDO POR LA HUMANIDAD. NO IMPORTA LO QUE OTROS HAYAN INVESTIGADO. CONFUNDIMOS CONOCER CON ADIVINAR (FREIRE 1977). OLVIDAMOS QUE PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTOS MUCHAS VECES HAY QUE DE-CONSTRUIR OTROS PREVIOS

que más ha aportado a la educación popular latinoamericana parece unámine el reconocimiento especialmente al trabajo del Grupo Alforja y en particular de O. Jara y C. Núñez, junto a otros como el brasileño Pedro Pontual (véase Núñez 1985).

25. Entre cuyos referentes fundamentales se encuentra los trabajos de L. Vygotsky y Bruner. Entre los latinoamericanos véase Pillar Grossi (1993a).

26. Como lo planteaba el colombiano Germán Mariño en el Taller sobre Materiales de Autoaprendizaje para jóvenes y adultos (UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1995).

27. Todo el que escribe o produce algún texto «en su amplio sentido» ha

dad. Olvidamos tal vez que para «aprender a aprender» puede ser mucho más importante profundizar en algo lo suficiente como para que sea aprehendido en su complejidad y posibilite un «efecto transborde» en otros contextos y situaciones (de Moura Castro 1984).

Por otra parte nuestra «sana» preocupación por contextualizar, «aterrizar» cada tema en una realidad concreta puede atentar a veces contra la necesidad de movernos hoy en un mundo a la vez muy globalizado y muy fragmentado. «Nadie aprende en un vacío cultural», pero lo importante es que, a partir de un aprendizaje innovador, pueda desarrollarse en otros contextos. Es decir, una educación que «vincula al individuo con la universalidad del conocimiento humano» (Sepúlveda 1990:107). Que lo nutre de herramientas para buscar, interpretar y evaluar información.

En realidad es impensable hoy un material absolutamente pertinente y contextualizado. Algunos empiezan a pensar que esto es lograble a través de un «material informático» sometido a continuas actualizaciones. Más allá de los enredos informáticos que nos hacen ser siempre un poco más escépticos, llevada al extremo esta postura podría conducirnos a un «infernnet» en que autores y lectores interactivos o no vivamos frente a nuestras pantallas. Una especie de «historia sin fin» que se escribe a sí misma, como en la novela de Michael Ende²⁷. O, desde la coordenada espacial, un mapa que cubra todo, el territorio el que imaginaba Jorge Luis Borges.

- Nuestra habitual preocupación por «lo vivencial» en los materiales no siempre encuentra vías de concreción. Con frecuencia nos quedamos en «discutir durante/ después de leer» (ver, escuchar, etc, jugar.). En todo caso proponemos sociodramas u otras técnicas complementarias. A veces eso es suficiente: en un contexto educativo activo el material puede ser un buen estímulo, ayuda, complemento, etc.. Pero es más raro que lo vivencial «esté en el material»²⁸.

- La «dinámica» puede terminar matando el «itinerario». Prevemos una dinámica que hará surgir «cosas» sobre el tema, no importando en qué orden ni con qué lógica. Por ejemplo, algunos juegos educativos, mediante la modalidad de preguntas o temas que van surgiendo a través de tarjetas, encomiendan al azar el itinerario pedagógico. Esto puede ser muy útil en algunos momentos de una actividad educativa, pero si no existen otros donde facilitemos la organización conceptual el resultado pedagógico podría ser muy pobre.

Claro que a veces puede ser útil proponer varios itinerarios posibles, de acuerdo a necesidades y contextos

diversos. O incluso proponer la discusión del recorrido como una actividad. Sin olvidar que en algunos casos todo llevará a leer en el orden «del índice». (¿Cuántos no leímos «Rayuela» de Cortázar en el orden de sus páginas?) Y que en otros casos la gente usará el material en el orden de sus urgencias, gustos y deseos, del modo en que solemos leer la prensa y hacer zapping con el dial...

Precisamente mi problema aquí era qué poner primero: si los itinerarios pedagógicos, la investigación o el proceso creativo... Porque las tres cosas parecen tan unidas que sólo el escribir obliga a ordenarlo.

6. EL PROCESO CREATIVO

Un material implica siempre una «triple aventura»: la de la creación, la del producto y la de su uso (Ampuero 1992). En una historieta: la aventura del dibujante y/o del

guionista, la aventura de los personajes y las aventuras de los lectores que, en medio de sus vidas y contextos, navegarán en esas otras vidas de papel.

«La creación es un proceso *entre racional e intuitivo*, lleno de angustia, pasión y placer (...) No existe un proceso de creación cabal cuando constituye sólo un trabajo a la medida de los demás sin que siquiera nos roce; y tampoco cuando se trata sólo de la expresión íntima, apasionada pero absolutamente autista (Ampuero 1992:91). Quienes hacemos materiales educativos no escribimos «para uno mismo», pero tampoco podemos «envasar» los contenidos de otros. Separar forma y contenido es quizás la

mejor manera de convertir el proceso creativo en un trámite de oficina.

Quien no gozó y sufrió, se desesperó y asombró creando, quizás produzca un material, pero seguramente

vivido alguna vez esa sensación de que deberíamos cambiar lo recién terminado, y ninguna nueva versión nos conforma. Muchos sabemos la importancia que en el ambiente académico se da a que nuestra bibliografía citada no tenga más de 4 o 5 años. Y también de lo fermentales que siguen resultándonos en realidad textos de hace 50 ó 200.

28. Un buen ejemplo es el juego creado por Serpa Uruguay en 1989 para aprender y discutir sobre las elecciones. Con una mecánica parecida al «War», el objetivo lúdico es «ganar las elecciones», con las reglas de juego que estas tienen: creación de imagen, costos de propaganda, conquista de jefes locales, militantes, zancadillas al contrario..... La discusión surge también, pero a partir de una vivencia concreta de esas «reglas de juego».

29. Nos referimos a la Biblioteca Básica del Campesino, de Honduras.

**A VECES EL APRENDIZAJE
ACTIVO SE NOS VUELVE
RECEPCIÓN PASIVA A LA
HORA DE LOS MATERIALES.
NO PROPONEMOS
REALMENTE ACTIVIDADES DE
INVESTIGACIÓN, DE
DISCUSIÓN, DE
CONSTRUCCIÓN DE
CONOCIMIENTOS. A LO SUMO
LAS ACTIVIDADES SIRVEN
PARA «REPASAR LO
APRENDIDO»**

frío y sin vida. No hay detrás el «parto creativo» al que están acostumbrados los artistas (y también muchos científicos...). El placer del texto es también el placer de la comunicación.

Y esto implica inspiración y transpiración. Juego y empatía, ganas de comunicarse y dominio del medio y sus recursos. Usar medios educativamente no tiene porque y no debería matar la magia del medio.

Como en las historietas sin historia, donde los «personajes» son estereotipos que dicen discursos. O los juegos educativos mortalmente aburridos. O la radio a pura charla, sin «imágenes sonoras». O las ilustraciones para «rellenar la página» y «amenizar el texto».

Investigadores/poetas salimos a la búsqueda de las palabras, las imágenes y los sonidos, las historias, los lugares y los personajes, los colores, las canciones y las músicas.

Si hace falta «inventamos un país», para que en ellas transcurran las historias que enseñan sobre salud, alimentación o agricultura, para campesinos neolectores²⁹.

Las siete vidas de un gato recorren siglos de historia latinoamericana. O, igual que en el video clip feminista, agregamos simplemente un lenguaje para que una canción pueda ser vista-escuchada de otra manera³⁰.

Salimos a preguntarle a los viejos qué marcas de jabón se vendían en su tiempo y cuáles eran los números de los tranvías, para recordar que «hay abuelas que siguen buscando a sus nietos», desaparecidos durante la dictadura militar³¹.

Imaginamos las peripecias de una huelga de tareas domésticas. Con gallos y gallinas armamos una historia sobre mujeres y sindicalismo. Recordamos canciones de la infancia y jugamos con naranjas para ayudar a discutir y pensar sobre el trabajo y las mujeres.

*La naranja trabaja
de la sala al comedor
pero cuando salió afuera
más trabajo se encontró
Media naranja Simona
media naranja Simón
disculpen la de Simona
si tiene gusto a limón³²*

Juegos de palabras e imágenes, decodificación activa, dramatización y poesía, coyunturas culturales, el absurdo y el humor, ejes educativos e «ideas fuerza» comunicacionales, forman parte del proceso creativo de un material educativo si no queremos usar los medios «a medias». Aunque nuestro verbo-centrismo (y escrito-centrismo) nos lleven muchas veces a empezar por el texto escrito, un material no debería ser nunca el vaciamiento de ese texto en un «molde» gráfico, impreso, audiovisual, lúdico o dramático. Aún cuando el texto pueda ser un comienzo, si sabemos tocar nuestros instrumentos y conocemos su

lenguaje y sus potencialidades, habrá un ir y venir que nos llevará a buscar y crear muchas cosas que no estaban en aquel texto.

Claro que a veces en ese vaivén trama-realidad las cosas se nos descarrilan y forzamos a las dos, pidiéndole al medio y a la trama lo que no pueden dar. Por ejemplo pretendiendo que nuestros personajes, después de una agotadora jornada, conversen con su familia sobre la economía mundial, regional y nacional.

Y entonces tal vez, por no correr estos riesgos, volvemos a la charla y la exposición. Que no son el único -ni siempre el mejor- recurso... Pero -reconozcámoslo- a veces resultan los más adecuados

para explicar lisa y llanamente las cosas.

Ah, por fin, la claridad.... Sí, es cierto, la claridad. Sin duda que este es también un problema y serio de muchos materiales educativos. Pero cuando la claridad se transforma en el único parámetro tal vez toda creatividad queda ahogada. Y peor aún, proceso pedagógico y aprendizaje se nos mueren.

Tal vez porque muchos «nos hemos formado en el paradigma en el que un buen material era aquel que comunicaba lo más fielmente posible un mensaje, aquel que reducía al máximo el ruido en la comunicación y aseguraba una interpretación unívoca, superando la pretendida «imperfección» de la comunicación humana y homologando las condiciones de producción y recepción» (Mena 1989:21).

Claridad y belleza no son enemigos, pero pueden llegar a serlo. Así por ejemplo los conocidos consejos de que elaboremos imágenes fáciles de entender (familiares, realistas, exactas, completas, claras) no sólo pueden ser insuficientes sino hasta ser contraproducentes. El lector dirá quizás «entiendo», pero tal vez nunca diga «me interesa, me gusta... nunca lo había pensado, quiero ver más» (Berthoud, 1992:35).

Porque justamente una imagen que despierta esas reacciones es probablemente una imagen ambigua, y por ello mismo sugerente. O que no tiene inconvenientes en yuxtaponer acontecimientos simultáneos, como buena

Ver de Zutter 1980.

30. «El Gato Gutiérrez», y «El tahir» respectivamente, dos audiovisuales creados por IMDEC, Guadalajara, 1980.82 (?).

31. Mensaje sonoro que integraba la serie «La calle se pone verde», preparada para el referéndum contra la «ley de impunidad» para los militares de la dictadura uruguaya (Grupo Aportes, Montevideo, 1989).

32. Letra del autor a partir de una canción de M.E. Walsh. Con arreglo de interpretación musical de Rubén Olivera forma parte de la serie «Media Naranja» (grupo Aportes, Montevideo, 1993).

33. Combinación de audio con láminas grandes que se van rotando

**UN MATERIAL IMPLICA
SIEMPRE UNA «TRIPLE
AVENTURA»: LA DE LA
CREACIÓN, LA DEL PRODUCTO
Y LA DE SU USO**

parte del arte popular latinoamericano (Mariño 1992). ¿Cómo encontrar esa síntesis entre claridad y ambigüedad? ¿Cómo escapar al «didactismo» sin dejar de ser pedagógico? ¿Es posible una *belleza pedagógica*?

Probablemente para eso es mucho lo que debemos investigar, probar, evaluar y sistematizar. Sabemos de la necesidad de respetar los códigos de los destinatarios. Pero un mundo en que cada vez más la oralidad secundaria de los medios precede y predomina sobre la de escritura y la lectura (Martín Barbero 1993), deberíamos reexaminar qué quiere decir «claro» para quien convive con el video clip, por ejemplo. Tal vez el origen alfabetizador y «postalfabetizador» de muchas instituciones dedicadas a la educación de adultos están en la base de algunas de nuestras dudas y problemas.

Un mal entendido respeto por los códigos populares puede llevarnos a desterrar la perspectiva, porque así dibuja mucha gente (pero no necesariamente lo aprecia y ni siquiera lo entiende). O, menos absurdo pero más frecuente, terminamos en un kitsch que indica «claramente» no solo lo que se debe entender sino hasta lo que se debe sentir frente a una imagen (la estética por ejemplo de muchos textos escolares, incluso para adultos). O apelamos a su pariente político, el realismo socialista (la estética de muchos materiales de educación popular) (Mariño 1992).

7. EL ¿ARTE? FINAL

Entre la creación y la concreción hay muchas veces un paso (o varios) decisivos: grabar/editar/reproducir; componer/corregir/diseñar/ilustrar/diagramar/imprimir; etc. En los medios gráficos impresos suele llamarse a una parte de este proceso el «arte final». En realidad no es tan «final» (faltan preimpresión e impresión). Pero a veces parece que para quienes producen materiales educativos no tuviera tampoco nada de *arte*. Todo se reduce a una cuestión técnica (que sin duda también lo es).

Como ya adelantábamos, un problema habitual es la desconexión entre los «creativos» y todos los demás (diseñadores, actores, operadores de sonido, impresores, etc.). Parecería que no nos gusta mucho la figura del «editor», de alguien que comprende, organiza y controla todo el proceso. Pero tampoco nos constituimos en editor colectivo sin una fuerte interacción entre los diferentes actores del proceso creativo y de producción.

EL DESCONOCIMIENTO DEL MEDIO Y/O EL DESCUIDO TIENEN NO Poca INCIDENCIA A LA HORA DE DESMERECEER UN MATERIAL. TEXTOS PLAGADOS DE ERRORES, MEDIOS GRÁFICOS SIN «AIRE», IMPRESIONES BORROSAS, ACTUACIONES QUE ARRUINAN UN BUEN GUIÓN, SONIDO DIRECTO ININTELIGIBLE, EDICIONES CON CORTES ABRUPTOS, MUSICALIZACIONES TORPES

Por otro lado es muy frecuente encontrar en estas fases de la producción de materiales mucho «no profesionalismo». Este tipo de opción suele aparecer en principio justificada en razones económicas. Pero también en opciones pedagógicas, metodológicas o ideológicas. O bien explicables por el desconocimiento técnico o el simple descuido.

Por ejemplo cuando se asimila automáticamente *popular* con *artesanal* (Núñez 1985). O la opción por metodologías participativas donde se presupone que no pueden tener lugar un actor profesional en un video ni un dibujante profesional en un medio gráfico. Ya hemos mencionado algunas de las dudas que nos ofrecen estas opciones, especialmente cuando se llevan al extremo.

El *desconocimiento del medio y/o el descuido* tienen no poca incidencia a la hora de desmerecer un material. Textos plagados de errores, medios gráficos sin «aire», impresiones borrosas, actuaciones que arruinan un buen guión, sonido directo ininteligible, ediciones con cortes abruptos, musicalizaciones torpes.

Cuando las carencias técnicas y económicas son realmente insuperables tal vez habría que pensar desde el principio en otros caminos, en *tecnologías más apropiadas (propias o apropiables)*. Si se sabe que el producto saldrá con tantos defectos porque no hay otra posibilidad, sería preferible tal vez recurrir a otro medio o a formas de utilizarlo que aseguren mejores resultados. Recrear una entrevista mal grabada, sustituir una mala foto (o una de difícil reproducción) por un buen dibujo. Colores planos y serigrafía cuando el tiraje no justifica los costos de separación de colores y offset. Razonar sobre las ventajas y desventajas del video, el teatro o el audiodrama para un trabajo de ficción dramática.

Para esta evaluación previa deberían tener un peso decisivo las *estrategias pensadas y las condiciones previsibles de uso, distribución, circulación, reproducción y reelaboración* de un material. Tal vez no se justifica un video de compleja y costosa realización para una única exhibición. Y si además no se cuenta con un cañón proyector ni condiciones mínimas de oscurecimiento tal vez una «historieta hablada»³³ no sólo será mucho más barata sino también más adecuada. Si se pretende poder modificar total o parcialmente un material a medida que la

sobre un eje o bastidor.

experiencia de uso lo va indicando habrá que advertir las rigideces que implica un libro de muchas páginas y gran tiraje. Y las desventajas que implica su versión en fascículos y reimpressiones sucesivas. Si se espera que un impreso pueda ser fotocopiado total o parcialmente por otros habrá que ser cuidadoso con el formato y los colores.

El punto de equilibrio óptimo entre tantos aspectos pedagógicos, creativos, estéticos, técnicos y económicos es probablemente siempre inhallable, y a la vez admite casi siempre múltiples respuestas. Lo malo en todo caso es no formularse nunca estas ecuaciones. O conformarse inmediatamente con la primera respuesta posible: hacemos esto porque es lo que siempre hacemos. O dar una respuesta decididamente renga: hacemos esto porque sería lo mejor (aunque no estamos realmente en condiciones de hacerlo bien).

Se dirá con razón que estos no son problemas de la producción propiamente tal, pero a nuestro entender inciden de tal modo en la misma que deberían ser tenidos en cuenta desde antes de ponerse a crear un material.

Claro que los problemas económicos y financieros existen. También es cierto que puede estar faltándonos imaginación y previsión estratégica. Desde la discusión sobre las ventajas y desventajas de la distribución gratuita hasta las casi nunca bien armadas estructuras de comercialización, pasando por el problema de las financiaciones externas y los auspicios publicitarios, empresariales, institucionales u oficiales. Hay también aquí ecuaciones difíciles de resolver: quien paga tal vez aprecia y se compromete más, pero cobrar (aun a precio subsidiado) al usuario último implica una estructura compleja y costosa. La eterna búsqueda de financiamientos previos es también costosa y en algunos casos condiciona inaceptablemente el producto.

El origen y el carácter -militante o burocrático- de las instituciones que producen materiales educativos probablemente tiene mucho que ver con lo mal que solemos manejar estos aspectos. Con poca capacitación y desprecio por los problemas de organización del trabajo y del mercadeo, desaprovechando o utilizando inadecuadamente los recursos disponibles. Opciones como la de abarcar todo el proceso de producción o especializarse en partes y subcontratar otras, suelen ser difíciles de resolver. Así encontramos recursos humanos y equipamientos subutilizados. O proyectos que se potenciarían mucho si se concibieran como emprendimientos conjuntos o que ganarían en calidad y costos si se descentralizaran más.

8. PRONTO, LISTO ¿Y?

¿Pronto, listo? ¿Terminado nuestro material? ¿Y la validación? ¿Y el probar el material antes de su edición definitiva y de su reproducción? Por cierto. Todo buen «material sobre los materiales» no debe dejar de insistir en esto... Pero todos reconocemos en voz más o menos baja lo poco

y mal que esto se hace. Por eso entonces sólo un par de reflexiones al respecto.

En primer lugar: probablemente no hay mejor validación que la que nace de una práctica pedagógica concreta. Es decir de un material que es utilizado reiteradas veces en condiciones «reales» y no en una prueba «de laboratorio» en condiciones especiales. Por eso decíamos que muchos buenos materiales educativos nacen a partir de prácticas educativas, creados por sus propios protagonistas. Una prealimentación en un proceso de investigación-acción educativa puede ser tanto o más eficaz que una validación de un material «paracaidista», que viene a llenar una necesidad que se supone existente de un modo que se supone adecuado. Aunque, como ya planteamos, desde las condiciones locales y específicas en que nace un material a su difusión a un nivel más masivo pueden ser necesarias muchas modificaciones... que será necesario investigar previamente y deseable validar adecuadamente.

En segundo lugar no hay que desconocer los costos de una buena validación. Pero no solamente el trabajo de probarlo sino las condiciones previas que se requieren para ello. Por ejemplo y sin pretender jugar con las palabras: ¿es válida una validación de un material no totalmente terminado? ¿Y en caso de que no lo fuera, podemos soportar los costos de un prototipo suficientemente completo? ¿Estamos además en condiciones de probar sucesivas aproximaciones?

Por ejemplo: validar un video a partir de su guión o un material gráfico sólo con su texto y sin ilustrar ni diagramar puede ser útil, pero tal vez muy insuficiente o directamente imposible. ¿Es posible validar una historieta sin que esté prácticamente terminada? ¿Estamos en condiciones de rehacerla todo lo que parezca necesario? ¿Y de volverla a probar y eventualmente modificar nuevamente? El diseño informático ayuda, claro, pero aún así...

Por eso tal vez debemos muchas veces resignarnos, conscientes de sus limitaciones, a validaciones parciales. Y a revisar a fondo los aspectos pedagógico-comunicacionales, extremar los esfuerzos creativos y los cuidados técnicos. Y a sistematizar nuestros aprendizajes previos y los de otros en la producción de materiales. Y a «validar» el material en uso, es decir a evaluar bien.

Claro que aquí los problemas no son menores: la evaluación ha sido siempre un punto difícil o débil y en todo caso costoso. También una evaluación «total» suele ser imposible. Quizás la más profunda es aquella que se logra participando directamente en las instancias de utilización. Y al igual que para la validación, un material producido para e inserto en procesos educativos y con destinatarios muy precisos puede ser más fácilmente evaluado que uno producido para usos o destinatarios diversos, a veces imprevisibles o imprevistos.

Pero aun así los límites son conocidos: podremos saber de la utilidad inmediata del material en el proceso

educativo pero poco sobre los efectos de ambos -material y proceso educativo- a mediano y largo plazo. Y los criterios a aplicar, el qué y cómo evaluar son cuestiones complejas y no meramente técnicas. Los problemas de la evaluación de materiales son en esencia los mismos que los problemas de la evaluación educativa.

En materiales de difusión abierta o de uso en procesos educativos poco formalizados debemos reconocer el fracaso habitual de algunos intentos de seguimiento y evaluación bastante frecuentes. Es el caso de los formularios de evaluación a ser llenados por los usuarios, casi necesariamente superficiales y con escaso retorno. Parecen más adecuadas en cambio combinaciones entre mediciones cuantitativas (a cuántos y a quiénes se llegó) y evaluaciones cualitativas con algunos grupos de usuarios.

Por su parte el «éxito» y la «popularidad» de algunos materiales, las audiencias registradas, la velocidad con que se reeditan y son sometidos a un «honesto pirateo» pueden parecer indicadores demasiado frívolos de evaluación. Aun sin convertirlos en criterio único -lo que sucede frecuentemente- tienen también un valor innegable. En todo caso no deberíamos despreciarlos sólo por ocultar/nos nuestros fracasos en alcanzar niveles masivos que en realidad se justificaban y deseábamos.

Estas limitaciones también tienen su origen en las habituales carencias de difusión y distribución. Frecuentemente un material no va acompañado de ninguna campaña que difunda su existencia. Los canales comerciales no siempre son adecuados para este tipo de materiales y no siempre sabemos utilizarlos. Los canales alternativos exigen un enorme trabajo que no siempre se hace. Por canales comerciales o alternativos, los costos de la distribución frecuentemente no son previstos al presupuestar un material. El escaso vínculo con la educación formal resta también muchas oportunidades de difusión y uso. Las redes interinstitucionales que se han planteado enfrentar colectivamente estos problemas casi nunca han logrado grandes avances. En general cada institución sigue distribuyendo como puede lo suyo y nada más.

Por otra parte y volvemos al principio seguimos sin aprovechar las potencialidades que los propios medios masivos tienen. Claro que entrar no es fácil y exige conocer y respetar las características del medio. En este sentido hay bastantes ejemplos de buen uso de la radio y, en menor medida, convenios con periódicos de circulación masiva para la edición de suplementos, páginas especiales o distribución conjunta. Sin contar las valiosas experiencias de radio comunitaria, periódicos o revistas que sin caer en una escolarización inútil tienen una gran potencialidad educativa. Más difícil ha sido sin duda la televisión, aún con los pequeños canales de cable y recién empezamos a explorar las posibilidades de las redes informáticas³⁴.

Y volvemos nuevamente a la cuestión del uso y su metodología. Cuestión que, insistimos, debería estar siem-

pre en el propio punto de partida. Limitarse a agregar al final unas cuantas sugerencias de uso -foro de discusión, preguntas- puede ser no sólo escaso sino inútil si la elaboración misma no estuvo pensada en función de su uso educativo³⁵. Y, como ya hemos dicho, las actividades educativas pueden ser parte misma del material.

Como veíamos al inicio, una buena metodología de uso puede convertir en educativos, materiales que no fueron pensados para ese uso. Lo que nos recuerda que aún nuestros materiales educativos «propriadamente tales» y más aun los «no anunciados» pueden ser usados de modos insospechados. Tal vez logren por su riqueza y creatividad, estimular también usos creativos. Porque el material está «terminado», pero la aventura recién empieza.

*No se si le habrá servido
lo dicho en verso y en prosa
la experiencia vale y mucho
pero copiar no es la cosa
Lo que una vez supo andar
de repente hoy no funciona
hay que afinar las bordonas
pa' empezar a guitarrear³⁶*

34. Hemos optado por -casi- no entrar aquí en la compleja temática que la informática ha ido abriendo en el campo de la educación y la comunicación. Entre otros muchos véase Orozco (1993) y M. Kaplún (1993).

35. Ya hace diez años esta era una de las principales preocupaciones que se subrayaba entre los comunicadores vinculados al CEAAL (ver CEAAL, 1986).

36. Versos del autor para la ya mencionada serie radical «Proseando amaneceres» (ver nota 22).

Bibliografía

- AMPUERO, J. «Reflexiones sobre la comunicación y la educación con medios gráficos». En: *Los medios sí pueden educar*. Calandria, Lima, 1992.
- BERTHOUD, O. *Imágenes y textos para la educación popular*. CIMCA/Comunica, La Paz, 1992.
- CALVO, C. «Educación de adultos, educación informal». En: *Currículum participativo en la educación popular*, CEAAL, Santiago de Chile, 1990.
- CALVO, C. «¿Crisis de la educación o crisis de la escuela?». En: *El corazón del Arcoiris*, J. Osorio y L. Weinstein (ed.), CEAAL, Santiago de Chile, 1993.
- CEAAL. *Taller latinoamericano de Comunicación Popular (Informe)*. Montevideo, 1986.
- CROWI, D. M. *Metodología para la producción y evaluación de materiales didácticos*. FELAFACS/WACC, México, 1990.
- DAZA, G. «Historia y perspectivas del video educativo y cultural en América Latina». En: *Rev. Diálogos* N°37, FELAFACS, Lima, 1993.
- DE MOURA CASTRO, C. *Educación vocacional y productividad: ¿alguna luz en la caja negra?*. IPEA/CNRH, Brasilia, 1984.
- DE ZUTTER, P. *¿Cómo comunicarse con los campesinos?*. Horizonte, Lima, 1980.
- FAINHOLC, B. *La tecnología educativa propia y apropiada*. Humanitas, Buenos Aires, 1990.
- FEIJOO, M.C.; HIRSCHMAN, S. *Gente y Cuentos: educación popular y literatura*. CEDES/Humanitas, Buenos Aires, 1989.
- FREIRE, P. *Cartas a Guinea-Bissau*. Siglo XXI, México, 1977.
- GANDUGLIA, G. *15 años de teatro barrial y una canción desesperada*. MFAL/Yoea, Montevideo, 1996.
- GARCIA, A.; KAPLUN, G.; MOREIRA, R. *Comunicación popular: ¿diálogo o monólogo?*. (2a. ed. aument.), Grupo Aportes, Montevideo, 1993.
- GIMENO SACRISTAN, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata, Madrid, 1990.
- GUTIERREZ, F.; PRIETO, D. *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. RNTC, San José de Costa Rica, 1991.
- KAPLUN, G. «Comunicación y organización: ¿lo ideológico y lo político?». En: *Rev. Temas de comunicación* N°2. Univ. de la República, Montevideo, (1993a).
- _____. *Superbarrio vs. Xuxa*. Grupo Aportes, Montevideo, (1993b). (También en *Cuadernos Africa América Latina* N°18, SODEPAZ, Madrid, 1995).
- _____. *Una plaza llena de fantasmas*. Grupo Aportes, Montevideo (próxima edición en libro colectivo de CEAAL), 1995.
- _____. *Empezar a trabajar. Una guía para la producción de materiales de autoaprendizaje para la inserción laboral juvenil*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile (prox. ed.), 1996.
- KAPLUN M. *El comunicador popular*. CIESPAL, Quito, 1985.
- _____. *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación Educativa*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1992.
- _____. «Del educando oyente al educando hablante». En *Rev. Diálogos* N°37, FELAFACS, Lima, 1993.
- _____. *Los materiales de autoaprendizaje*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1995.
- MARIÑO, G. *Deslustrando ilustraciones. Una reflexión sobre las características de la ilustración en los materiales de educación de adultos*. Min. de Educación, Bogotá, 1993.
- MARTIN-BARBERO, J. *Nuevos modos de leer* (1993?) (Artículo fotoc. distribuido en el Grupo de trabajo Comunicación Cultura y Política del CEAAL, Lima 1994)
- MAX-NEEF, M. et al. *Desarrollo a escala humana*. CEPAPUR, Santiago de Chile, 1986.
- MENA, M. Discurso inaugural XII Encuentro Nacional de Educación a Distancia. En: *Los materiales en la educación a distancia*, AED, Buenos Aires, 1989.
- NUÑEZ, C. *Educación para transformar, transformar para educar*. IMDEC, Guadalajara, 1985.

OROZCO, G. «La computadora en la educación: dos racionalidades en pugna». En Rev. *Dialogos* N°37, FELAFACS, Lima, 1993.

PILLAR GROSSI, E. «Construtivismo pós-piagetiano». Vozes, Petrópolis, (1993a).

_____ «Avaliação, terrível prática escolar - abolimos ou recriamos? En: Rev. do GEEMPA N°1, Porto Alegre, 1994.

_____ «Desconstruir» no coração do aprender. En: Rev. do GEEMPA n°3, Porto Alegre, 1994.

QUIROZ, M.T. «Educar en la comunicación, comunicar en la educación». En Rev. *Dialogos* N°37, FELAFACS, Lima, 1993.

RODRIGUEZ FUENZALIDA, E. et al. *Producción y uso de materiales en la postalfabetización*. CREFAL-UNESCO, Patzcuaro, México, 1981.

SEPULVEDA, G. «Currículum y desarrollo educativo». En: *Currículum participativo en la educación popular*. CEAAL, Santiago de Chile, 1990.

TEDESCO, J. C. «Presentación en Modernización, un desafío para la educación». de Cerri, González-Gordon West (comp) OREALC/UNESCO, Santiago de Chile, 1988.

TORRES, R. M. *Discurso y práctica en educación popular*. Ciudad, Quito, 1988.

_____ «Educación popular y comunicación popular». En: VALDEAVELLANO, P. (ed.), 1989.

VALDEAVELLANO, P. (ed). *El video en la educación popular*. IPAL/CEAAL, Lima, (ed.), 1993.

VAN TILBURG, J. L. «¿Basta apretar un botón?» En: VALDEAVELLANO, P. (ed.), 1989.

VELLEGIA, S. (comp.) *El video en la educación no formal en América Latina*. Ciccus, Buenos Aires, 1994.

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS Y LA ENSEÑANZA TRANSVERSAL: APUNTES PARA LA DISCUSIÓN



Jorge Osorio Vargas*

En este texto, me propongo analizar, brevemente, las posibilidades que tiene el enfoque de la transversalidad en la educación ética. El desarrollo de los proyectos educativos de centro, la posibilidad de desenvolver proyectos de innovación educativa en ellos y la mayor autonomía que adquieren los centros escolares, permiten nuevas condiciones para organizar una educación ética transversal, enmarcada en un enfoque más amplio de educación ciudadana.

Al respecto, quiero presentar, en primer lugar, algunos elementos que nos permitan reflexionar sobre las posibilidades del enfoque de transversalidad en el mejoramiento de la educación de jóvenes y adultos y para su proyección estratégica en el plano político, en el plano metodológico y también en el plano curricular.

Si se opta porque la política curricular, coloque el enfoque transversal en la agenda de la educación de jóvenes y adultos, es necesario subrayar, principalmente, los siguientes seis elementos:

1) La necesidad de contextualizar la cultura escolar, identificando sus actores y los procesos de producción institucional. La educación transversal exige un acercamiento a la realidad identificando sus contradicciones, los temas sociales relevantes. No es posible tener un acercamiento a la educación transversal desde una perspectiva escéptica o fuera del contexto real en que se dan los cambios en nuestra sociedad.

2) La capacidad de la comunidad educativa de expresar la diversidad de su demanda educativa, tanto frente al estado como frente a instituciones particulares que trabajan en el ámbito local.

3) Un desarrollo curricular vertebrado, a partir de una relación de él mismo con el entorno social, ético y político y a través de experiencias significativas para profesores y alumnos. Esto significa plantear una exigencia de carácter metodológico: construir proyectos curriculares que se vertebren con el entorno, con los problemas de la realidad circundante de la escuela o de la instancia educativa que desarrolle el proyecto, a partir de experiencias significativas para los profesores, para los alumnos y para la propia comunidad en que se desenvuelve esa escuela.

* Secretario General del CEAAL.

4) La necesidad de contribuir críticamente a la desestructuración del conocimiento en parcelas o fragmentos disciplinarios que es lo más común en los actuales diseños curriculares, promoviendo o proponiendo un conocimiento integrado y globalizador. La transversalidad implica, en este sentido, una visión crítica, de la estrategia ya convencional de entender el currículum como fragmentos disciplinarios, promoviendo la posibilidad de un currículum globalizador, integrador, que se desarrolla más que por áreas disciplinarias o fragmentos disciplinarios, por áreas curriculares y por troncos temáticos.

5) La superación del abstraccionismo pedagógico desarrollando estrategias de intervención o de desarrollo curricular pertinentes. Cuando en una escuela de una población se plantea la posibilidad de desarrollar una estrategia transversal dentro de su currículum, será necesario enfrentar los temas que esa población tiene

vigentes, como por ejemplo: deterioro del medio ambiente, violación de los derechos humanos, la inequidad en el tratamiento de las mujeres, problemas todos que se presentan en el momento concreto. La educación política de antaño era abstracta, porque era muy ideologizada y muchas veces no nos llevaba a analizar, precisamente, los contextos particulares en que vivían las personas.

6) Es preciso repotenciar en la escuela la educación ética incorporando a los actores del sistema educativo en la identificación de las transversalidades más significativas para una comunidad.

Estas son, a mi juicio, posibilidades de mejorar, de renovar, de innovar el currículum desde la mirada de la educación transversal.

PRECAUCIONES FRENTE A LA EDUCACIÓN TRANSVERSAL

Estimo necesario señalar dos precauciones a ser tenidas en cuenta frente al planteamiento de la educación transversal.

En primer lugar, es preciso precaverse de que, al igual que en todo discurso nuevo en educación, la enseñanza transversal llegue a ser un discurso nuevo, pero oportunista de parte de los gestores y los educadores, para absorber la presión de la sociedad frente a algunos temas de la agenda global, pero que no signifique un compromiso real, que involucre la formación de docentes, un pacto ético, la

EN PRIMER LUGAR, ES PRECISO PRECAVERSE DE QUE, AL IGUAL QUE EN TODO DISCURSO NUEVO EN EDUCACIÓN, LA ENSEÑANZA TRANSVERSAL LLEGUE A SER UN DISCURSO NUEVO, PERO OPORTUNISTA DE PARTE DE LOS GESTORES Y LOS EDUCADORES, PARA ABSORBER LA PRESIÓN DE LA SOCIEDAD FRENTE A ALGUNOS TEMAS DE LA AGENDA GLOBAL, PERO QUE NO SIGNIFIQUE UN COMPROMISO REAL, QUE INVOLUCRE LA FORMACIÓN DE DOCENTES, UN PACTO ÉTICO, LA GENERACIÓN DE NUEVOS RECURSOS, LA ATENCIÓN REAL AL DESARROLLO DE ESTAS INICIATIVAS A NIVEL DE SISTEMA EDUCATIVO.

generación de nuevos recursos, la atención real al desarrollo de estas iniciativas a nivel de sistema educativo. En el fondo, se trata de tener precaución ante la apropiación o cooptación de un discurso que es atractivo e innovador, que brilla en los foros internacionales, pero que en la práctica no se concreta, porque no se estimula y no se promueve, porque no se generan recursos materiales o técnicos para su desarrollo.

La segunda precaución es que, aunque se entienda la educación transversal como una educación permanente y que logra plasmarse en el conjunto del currículum, en la cultura temporal y espacial de la escuela, pueda convertirse en una enseñanza ocasional y de escasa relevancia, practicada sólo por los profesores más comprometidos. Esa no es la idea. La idea es que el enfoque transversal se transforme en un elemento sustantivo, constitutivo, fundamental de la es-

trategia curricular. No se trata de la estrategia de los profesores «progresistas» para modificar el currículum, sino de una estrategia global, sustantiva, que involucra a todos los actores del proceso educativo y a todo el currículum.

POTENCIALIDADES DE LA EDUCACIÓN TRANSVERSAL

Una primera potencialidad del enfoque transversal es su capacidad de ubicarse como articulador del saber sistematizado con el saber del entorno, con el saber popular, con el saber de los actores más decisivos de la institución escolar, es decir, de los educadores, de los estudiantes y de la comunidad que es partícipe de esa escuela o agencia educativa, haciéndolo significativo. Para que la educación transversal tenga peso real en el currículum - como, por ejemplo, la de los derechos humanos o la de educación ambiental - se necesita, más que el activismo de los profesores y las consignas oficiales, la existencia de una evaluación subjetiva de parte de los profesores y de la comunidad, así como del propio gobierno, de los ministerios y de las autoridades locales, acerca si ésta es una educación pertinente, necesaria y decisiva. Si no se llega a esta conclusión, si la comunidad educativa no logra asumir que, por ejemplo, enseñar los derechos humanos en la escuela es pertinente y beneficioso para el propio sistema educativo no existirán las condiciones

para que ocurra una enseñanza ética transversal.

Otra potencialidad de la educación transversal es la de alimentar teórica y prácticamente el trabajo cotidiano de los profesores, su proyecto educativo y la convivencia democrática en la escuela. En otras palabras, esto significa que el enfoque transversal implica potenciar la autonomía escolar, así como el fortalecimiento de la capacidad de crear proyectos educativos pertinentes y significativos para la comunidad.

CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN TRANSVERSAL EN EL CURRÍCULUM

La cuestión de la construcción de la educación transversal en el currículum es de índole política y técnica. Al respecto, existe abundante literatura. Por ello me referiré brevemente a algunos pasos que están presentes en este proceso.

El primer paso de un proceso de construcción de la educación transversal en el currículum es identificar las temáticas de relevancia social y de fuerte carga valorativa que la comunidad educativa reconozca.

El segundo paso es plantear las finalidades de los temas transversales respetando su enfoque y su carácter abierto, lo que significa que no es una enseñanza inamovible, ni prescriptiva. Se trata de elaborar dilemas para que los(as) alumnos(as) se formen, a través de una serie de estrategias metodológicas, juicios críticos argumentados.

Un tercer paso de este proceso es el reconocimiento de la enseñanza transversal en el currículum oficial, aun cuando este reconocimiento oficial no sea condición única de su desarrollo. La verdadera condición de la enseñanza transversal es la capacidad de los actores enseñantes de un centro educativo para darle en la práctica un valor efectivo, operativo y político; es decir, se necesita un orden efectivo y consensualmente asumido por los enseñantes para desarrollar el enfoque transversal, lo que implica avanzar en la autonomía pedagógica de los profesores, establecer nuevos mecanismos para que se potencie la capacidad de trabajar en equipo, generar acuerdos pedagógicos y metodológicos entre los profesores, así como disponer de una estrategia eficiente que le permita a los profesores generar en sus centros unidades o dispositivos para investigar y sistematizar su práctica, para generar mecanismos de control de calidad de la misma y para elaborar materiales didácticos acordes con las exigencias de los proyectos transversales.

Como es posible percibir, en este planteamiento hay dos elementos centrales que son políticos y que están en la esfera de lo posible.

a) Detrás de este enfoque de transversalidad está la consigna de la autonomía escolar, o de la autonomía de los centros educativos, la confianza en el profesor, la creación de condiciones para que los educadores, en cuanto enseñantes, puedan transformarse en prácticos reflexivos con capacidad de intervenir en los procesos educativos de manera creativa. Este enfoque implica capacidad de desarrollar canales y redes de comunicación entre los profesores, tener recursos para que esto se produzca, para que existan bibliotecas, para hacer efectivas suscripciones a publicaciones especializadas; recursos para solventar una carrera docente digna y justa, para que pueda haber capacitación no sólo en el país, sino que también en el extranjero.

b) El segundo presupuesto de este planteamiento es que el enfoque de transversalidad se sostiene en la idea de que es posible avanzar hacia una concepción de la práctica educativa donde la educación es un proceso de interacción simbólica, de negociación cultural, un proceso de diálogo de saberes, de conversaciones sociales. Esto implica pensar la práctica educativa desde una perspectiva de lo que podríamos llamar, el paradigma de la racionalidad comunicativa.

LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y LA TRANSVERSALIDAD

El último punto tiene que ver con las posibilidades de mirar la educación de jóvenes y adultos desde la transversalidad. ¿Cuáles son las posibilidades que se abren para la educación de jóvenes y adultos a partir de estos enfoques?

En primer lugar, la atención o la revaloración de la dimensión ética, no sólo a nivel de los contenidos de la enseñanza, sino que también a nivel de los procesos globales de formulación del currículum y de las políticas educativas. Hoy día, la reflexión ética, la pregunta por la densidad política, cultural y ética de las políticas públicas en educación es tremendamente pertinente. No es un asunto sólo de outsiders de las políticas existentes, sino que una verdadera condición de sustentabilidad de estas políticas educativas. En este plano, tomamos distancia de aquellas concepciones de reformas educativas donde el acento está puesto sólo en la generación de compe-

LA SEGUNDA PRECAUCIÓN ES QUE, AUNQUE SE ENTIENDA LA EDUCACIÓN TRANSVERSAL COMO UNA EDUCACIÓN PERMANENTE Y QUE LOGRA PLASMARSE EN EL CONJUNTO DEL CURRÍCULUM, EN LA CULTURA TEMPORAL Y ESPACIAL DE LA ESCUELA, PUEDA CONVERTIRSE EN UNA ENSEÑANZA OCASIONAL Y DE ESCASA RELEVANCIA, PRACTICADA SÓLO POR LOS PROFESORES MÁS COMPROMETIDOS

ESTE ENFOQUE NOS PLANTEA LA NECESIDAD DE INCORPORAR LA ETICIDAD A LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS DE CURRÍCULUM, EN EL QUE UN ELEMENTO DECISIVO ES LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS DEMOCRÁTICAS, ACTIVAS, PARTICIPATIVAS Y, POR LO MISMO, EL RECONOCIMIENTO DE QUE LA POLÍTICA EDUCATIVA -SEA A NIVEL MINISTERIAL O A NIVEL REGIONAL O LOCAL- SE ENTIENDA COMO UNA ESFERA PÚBLICA QUE ESTÁ SOMETIDA AL ESCRUTINIO PÚBLICO DE LOS CIUDADANOS

tencias relacionadas con el mercado de trabajo, con la transformación productiva, más que con las transformaciones globales de este cambio de época, que se relacionan no sólo con nuevas competencias instrumentales, sino con competencias de carácter cognitivo, cultural, ético y político.

En este sentido, este enfoque nos plantea la necesidad de incorporar la eticidad a los procesos de construcción de políticas de currículum, en el que un elemento decisivo es la construcción de ciudadanías democráticas, activas, participativas y, por lo mismo, el reconocimiento de que la política educativa -sea a nivel ministerial o a nivel regional o local- se entienda como una esfera pública que está sometida al escrutinio público de los ciudadanos; que debe asumir a la interlocución con la sociedad civil y estar abierta a cumplir los mandatos que provienen de la ciudadanía.

Para finalizar planteo que existen siete elementos condicionantes de la capacidad potencial de un centro educativo para incorporar transversalmente la educación ética en su currículum:

1) Capacidad del centro educativo de 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 educación ética (derechos humanos, educación ambiental, etc.)

2) Capacidad de sistematización de la realidad cotidiana de los participantes en el proceso educativo, incluida

la escuela como institución y, disposición para diseñar e implementar acciones comunitarias y de participación ciudadana. Se incluyen los tipos de relación que la escuela ha desarrollado con su entorno comunitario, así como los aspectos que han dificultado y facilitado la acción de la escuela con su entorno comunitario.

3) Identificar e interpretar el lugar y la proyección que se le asigna a la educación ética en la comunidad escolar.

4) Conocer las características de la discusión que llevan al diseño de los proyectos educativos y, específicamente, del proceso deliberativo que condujo al acuerdo acerca del sentido de la educación ciudadana en los proyectos. En forma más específica, saber qué se ha acordado acerca de los contenidos éticos que se van a enseñar.

5) Identificar las microinstituciones y procedimientos existentes en el centro educativo y sus modalidades de participación democrática.

6) Registrar la existencia de equipos o grupos de trabajo orientados a reflexionar y producir materiales de educación ciudadana en el mismo centro educativo, así como la disposición de los educadores(as) para incorporarse a redes de información, para enviar o recibir materiales de trabajo.

7) Conocer las relaciones y articulaciones del centro educativo con las redes de innovación pedagógica y con experiencias de educación ética y ciudadana en el país y en la región (universidades, redes de ONGs, asociaciones de derechos humanos, foros ciudadanos, otros).

UNA PRIMERA POTENCIALIDAD DEL ENFOQUE TRANSVERSAL ES SU CAPACIDAD DE UBICARSE COMO ARTICULADOR DEL SABER SISTEMATIZADO CON EL SABER DEL ENTORNO, CON EL SABER POPULAR, CON EL SABER DE LOS ACTORES MÁS DECISIVOS DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR, ES DECIR, DE LOS EDUCADORES, DE LOS ESTUDIANTES Y DE LA COMUNIDAD QUE ES PARTÍCIPE DE ESA ESCUELA O AGENCIA EDUCATIVA, HACIÉNDOLO SIGNIFICATIVO

LA DIMENSIÓN ÉTICA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

• ENSAYO •

José Luis Rebellato*

* Educador Uruguayo de la Multidiversidad Franciscana de América Latina (MFAL).

1. El Programa al que me refiero se desarrolla en la poblada zona del Cerro (100.000 habitantes) en la periferia de la ciudad de Montevideo. Se trata de un programa universitario donde participan docentes y estudiantes de distintas facultades de la Universidad de la República, servicios de salud de la zona, instituciones educativas, agentes comunitarios, vecinos, organizaciones sociales y los organismos de gobierno local de la Intendencia Municipal de Montevideo. El Programa tiene como objetivo la atención integral de la salud y el mejoramiento de la calidad de vida de la población, el protagonismo de la comunidad, el desarrollo de un trabajo multiprofesional (a nivel de prácticas y de investigación) y el aprendizaje en campo de estudiantes de diversas profesiones. Su denominación (Apex-Cerro) sintetiza la intencionalidad de ser un programa universitario de aprendizaje y extensión, vinculado estrechamente a la población del Cerro de Montevideo. Cabe señalar también que el Poder Ejecutivo, en Diciembre de 1995, vetó los recursos votados por la Cámara de Senadores, destinados a apoyar la continuidad y desarrollo del programa. Como última aclaración corresponde destacar que la Universidad eligió la sede de este Programa para desarrollar sus Cursos de Verano, abiertos a todo público y que tuvieron lugar durante el mes de febrero de 1996.

Algunos materiales publicados como resultado de la reflexión a partir del programa: Pablo V. Carlevaro, «Algunas reflexiones sobre el Pro-

Corresponde formular dos premisas aclaratorias en relación al presente trabajo. Ambas intentan señalar sus límites y la necesidad de proseguir en la investigación del tema. En primer lugar, dada la importante producción en torno a temas éticos, en este trabajo me circunscribo a aquellas corrientes éticas que entiendo pueden realizar aportes interesantes al tema de la educación y pongo énfasis en la necesidad de formular una ética desde nuestro contexto latinoamericano. La segunda premisa tiene que ver con el tema de la educación. Se trata de un tema de enorme envergadura, hoy desafiado por profundas transformaciones. Es obvio, entonces que mis reflexiones sólo pueden ser un aporte muy acotado. Un aporte, por otra parte, estrechamente ligado a una experiencia que en Uruguay estamos desarrollando desde el ámbito universitario y que tiene como destinatarios y protagonistas a sectores populares. Quienes trabajamos en dicho programa estamos convencidos que se trata de una experiencia novedosa en la necesaria transformación de la Universidad en relación al medio¹.

EL CONTEXTO DE LA REFLEXIÓN ÉTICA

No es posible hablar del contexto situándonos por fuera o por encima del conflicto Norte - Sur y de nuestra identificación como pueblos del Sur. O como algunos pensadores lo expresan hoy en día, el conflicto entre el Mundo del Tercio (que accede a más del 80% de los ingresos mundiales) y el Mundo de los Dos Tercios, el mundo pobre, que recibe el 17.3% de los mismos, según datos del Banco Mundial. Esta constatación adquiere mayor relevancia cuando se intenta desarrollar una reflexión ética en relación a los procesos educativos.

En este contexto es preciso situar la expansión de los modelos neoliberales, como gestores de pobreza y de crecientes niveles de exclusión. El neoliberalismo forma parte de un proceso de mundialización llevado adelante por el capitalismo salvaje como respuesta a la crisis estructural del propio sistema, al fracaso de los modelos socialistas del Este y a un creciente y agobiante endeudamiento externo operado en la periferia del sistema. En tal sentido el

análisis no puede desvincular el neoliberalismo del proceso de mundialización del sistema capitalista².

Sin embargo, corresponde hacer dos puntualizaciones. La primera: el neoliberalismo no es sólo un modelo económico, sino que integra una visión más totalizante y articuladora de las dimensiones económicas, políticas y culturales. Desde un punto de vista cultural, posee una capacidad de penetración y de conformación de nuestra manera de pensar y de vivir, tanto a nivel consciente como inconsciente. Por ello, el neoliberalismo es portador de un planteo ético, formulado expresamente por sus principales exponentes. En segundo lugar, el neoliberalismo es solidario de una visión cultural más amplia, ligada a una crisis profunda de civilización³.

A continuación quiero simplemente señalar algunos síntomas de esta visión cultural integral: la competitividad y exclusión (1), el privatismo y la fragmentación (2), el predominio de una racionalidad instrumental (3) y una cultura de la desesperanza (4).

1. Competitividad y exclusión

Es el resultado de postular al mercado como la utopía del orden natural. El mercado es transformado en institución perfecta, cuyo funcionamiento debe ser respetado en forma total. Lo que requiere, a la vez, adherir a las instituciones y a los códigos morales que han acompañado el surgimiento y consolidación del mercado. En palabras de von Hayek esto supone ratificar los requisitos del orden extenso y el principio de la competencia como superior al principio de la colaboración y de la solidaridad. La arrogancia fatal, como Hayek la entiende, consiste en introducir criterios de racionalidad y de justicia social en una institución que es resultado de la evolución cultural.

Franz Hinkelammert sostiene a este respecto, en forma que puede resultarnos cruda, que como consecuencia de esta lógica del mercado en los

países del Tercer Mundo vive una población superflua que se encuentra excluida de los procesos de producción. Ahora bien, el que sobra no tiene poder, carece de capacidad de negociación, no puede amenazar, forma parte de una masa cuyas necesidades sólo cuentan a la hora de ser manipuladas desde el poder.⁴

Con todo esto se articula la proclamación de la victoria del sistema frente a toda alternativa. Si no hay alternativa es porque nos encontramos al fin del camino. El síndrome Fukuyama expresa el cierre cualitativo de la historia. Consiste en la utopía de la sociedad perfecta, acompañada por el rechazo antiutópico de toda sociedad basada en la justicia y en la equidad. Porque las esperanzas ya han sido realizadas, se postula la ceguera para la alteridad, o sea, una actitud de superioridad y prescindencia frente a los otros excluidos en la periferia del sistema. El otro es alguien a salvar pero integrándolo o absorbiéndolo⁵.

La exclusión del sistema es presentada en una forma velada bajo las exigencias de integración a una sociedad mundial que funciona en el marco de una estrategia general de globalización del sistema capitalista. Habitualmente se habla de la globalización mundial en términos asépticos, como si se tratara de un fenómeno natural, propio de las sociedades modernas. Así entendida, la globalización es una categoría que se convierte en encubridora, pues nos obliga a pensar en fenómenos que serían inevitables a nivel mundial, en cuanto consecuencias de los procesos de desarrollo y crecimiento.

Esta resulta ser una manera ideológica de encubrir el conflicto entre el Norte y el Sur, entre ricos y pobres, entre favorecidos y excluidos. Es una buena categoría para ocultar la asimetría característica del sistema capitalista, que encuentra en la deuda externa un mecanismo de control de enorme vigor en relación a las economías y políticas de los países periféricos.

Entre las múltiples estrategias que caracterizan la nueva hegemonía a nivel mundial, pueden citarse un conjunto de políticas que intentan, a la vez, contener las posibles reacciones

grama Apex» en *Educación y Derechos Humanos*, Serpaj, 17 (1992), 35-8; «Progresos y limitaciones en el desarrollo del Programa Apex», en *Educación y Derechos Humanos*, Serpaj, 24 (1995), 11-21; Ma. del Huerto Nari, «El compromiso ético en la educación universitaria», en: *Educación y Derechos Humanos*. Serpaj, 20 (1993), 13-6; Edén Echenique, José Luis Rebellato, Rosario Cavagnaro y Alberto Servillo, «Las tres claves de la reprogramación: zonalización, jerarquización del nivel local y de la metodología», en: *Entre Todos* (Boletín del Programa Apex-Cerro), 3 (1994), 3-6; Víctor Giorgi, Ma. del Huerto Nari, José Luis Rebellato, «Incidencia de la cultura neoliberal sobre la salud, sus técnicos y sus instituciones», en: *Segundas Jornadas de Psicología Universitaria*, Montevideo, Agosto de 1995, Ed. Multiplicidades, 1995, 261-9. En relación a la reforma de la educación y a los debates que la acompañan, José Luis Rebellato, «Relato del ciclo de Debate sobre Reforma Educativa», en: *Educación y Derechos Humanos*, Serpaj, 26 (1995), 64-77.

2. «De esta forma se recrearon condiciones favorables a la puesta en práctica de la lógica unilateral del capital. La mundialización es hoy la coartada tras la cual se esconde esta ofensiva del capital, que procura aprovechar las nuevas relaciones de fuerzas, que le son más favorables, para aniquilar las conquistas históricas de las clases obreras y de los pueblos». Samir Amin, *El desafío de la mundialización*, en: *Brecha*, Montevideo, 530 (26 de Enero de 1996, 20).

3. En relación a la crisis de civilización y a la respuesta de los movimientos sociales, ver Jorge Riechmann y Francisco Fernández Buey, 1994.

4. HINKELAMMERT, Franz. «La crisis del socialismo y el Tercer Mundo». En: rev. *Pasos*, 30, 1-6, (1990).

5. «El síndrome de Fukuyama. Denomino así el trasfondo que recorre el famoso artículo sobre el fin de la historia tras la caída del Este y el triunfo del capitalismo democrático como sistema. Este cierre cualitativo, hegeliano, de la historia -al no advertirse otras alternativas en el horizonte que nos es dado contemplar- conlleva un gozo de vencedor que recorre también, a pesar de las diferencias que han establecido nuestros autores con Fukuyama, a los representantes neoconservadores y, más aún, al talante neoconservador.» (José María Mardones, 1991, 274).

y readecuar diversos ámbitos públicos al ajuste estructural y a la implantación de los modelos neoliberales: la reforma educativa, capacitando mano de obra adecuada para las nuevas exigencias del mercado; el impulso a las políticas sociales de corte compensatorio; la apuesta a los procesos de descentralización, que no supongan transformaciones globales de estructuras injustas⁶.

Es indudable que los reajustes económicos y el aumento creciente de los niveles de pobreza y exclusión, suponen el peligro de posibles explosiones sociales. Algunas de carácter espontáneo, otras preparadas a través de un prolongado trabajo junto a los sectores populares y con una proyección política importante. Tal es el caso de Chiapas, que se presenta como el primer movimiento de resistencia organizado, en el período de pos-guerra fría, que lucha por obtener las condiciones mínimas de vida de las poblaciones indígenas, indispensables para la construcción de una democracia radical⁷.

2. Privatismo y fragmentación

Los modelos neoliberales se integran en una postura generalizada que rechaza las utopías y las visiones globales. A su vez, la disociación existente en el campo de las ciencias somete a una dura prueba las posibilidades de un esfuerzo interdisciplinario. La apuesta a la pluralidad de relatos hace inviable las visiones abarcales que son identificadas con metarelatos de carácter mítico. La fragmentación echa por tierra la categoría de totalidad. La posibilidad de un universo científico-cultural orientado desde y hacia la emancipación de los hombres es considerado como una cosmovisión ya superada. Incluso la propia idea de elaboración de consensos es vista como un residuo de una metafísica superada. Se piensa que detrás de los pretendidos consensos o de los principios con carácter universal pueda esconderse la pretensión del totalitarismo. La afir-

mación de la pluralidad de los relatos, de las formas de vida y de los juegos de lenguaje -es decir, el primado de las diferencias sobre los consensos- supone una ética débil, donde el principio básico consiste en sostener que todo vale (anything goes), que no existen normas o valores en torno a los cuales elaborar un proyecto que apunte a superar las formas de dominación. Se impone con fuerza la ética del depende⁸.

Lipovsky sostiene que, en este fin del milenio, un ideal agrupa los espíritus de las democracias occidentales; se refiere a la ética. Hasta hace poco tiempo predominaba la búsqueda de formas de liberación, tanto a nivel social como a nivel individual. Superada esta fase, ahora nos encontramos ante el culto a la eficacia y a la utopía de la moral. El siglo XXI será ético o no será. Cerrada la época de la secularización, caracterizada por la emancipación de la legitimación religiosa y por el predominio del deber absoluto, se abre una nueva época que Lipovsky tipifica como época del pos-deber. Su intencionalidad es la disolución de la forma religiosa del deber mismo. Nuestras sociedades habrían liquidado todos los valores sacrificiales, para dar lugar a la dinámica de los derechos subjetivos. Hemos dejado de reconocer la obligación de unirnos a algo que no seamos nosotros mismos. Las democracias contemporáneas funcionan según una ética débil y mínima, sin obligación ni sanción, propia de sociedades posmoralistas estructuradas en torno a los derechos individuales, a la autonomía, al deseo, a la felicidad; se trata de sociedades que se han desprovisto del sacrificio, del compromiso y del deber heroico, para sustituirlos por normas indoloras y por la reconciliación del corazón y de la fiesta, de la virtud y del interés. La figura del héroe ha caído definitivamente. A ella se sustituye la figura, más humilde, del individuo comprometido consigo mismo y con su entorno. El posdeber contribuye a fragmentar, produciendo normalización y anomia, más inte-

gración y más exclusión, más horror a la violencia y mayor expansión de la delincuencia y de la corrupción⁹.

Junto con esta cultura de la fragmentación y con esta ética débil se abre camino la urgencia de las especializaciones compartimentadas y el modelo profesionalista se impone con fuerza frente a la búsqueda interdisciplinaria. A esto se une la creciente separación entre el mundo de los expertos y el mundo de la vida (Habermas), habiéndose aquéllos convertido en los protagonistas exclusivos del saber.

Esta cultura de la fragmentación penetra profundamente la esfera de la vida política, transformándola de territorio de los ciudadanos en territorio de los expertos. El protagonismo popular debería limitarse, en tal caso, a la adhesión o legitimación de las políticas elaboradas por técnicos. Con lo cual sólo queda lugar para una

6. El entramado de esta estrategia de globalización se encuentra analizada en el trabajo de Ana María Ezcurra, «Globalización y estrategia externa de los Estados Unidos en la post-guerra fría», en: *Pasos*, Número Especial 4, 11-35, (1994).

Hernando De Soto, en su obra *El Otro Sendero. La revolución informal*, Buenos Aires, ed. Sudamericana, 1992, sustenta con crudeza la necesidad de la reforma del Estado y de la descentralización, desde una perspectiva neoliberal.

En relación a la reforma educativa y a los enfoques propuestos por el Banco Mundial, ver los análisis de José Luis Coraggio, 1992, 1995.

7. Ver Daurio Tóloro Taulis, «Los muertos de siempre, entrevista al subcomandante Marcos», en: *América Libre*, 5, 75-88, (1994).

«Si no quieren el poder, ¿qué quieren? Quieren la democracia y la autonomía. Una democracia similar a la que practican en las comunidades y que se resume en la célebre frase de mandar obedeciendo. La democracia comunitaria como ejemplo para la democratización de la sociedad.» (Raúl Zibechi, 1995, 92). Ver también, Fernando Mieres, *El discurso de la indianidad. La cuestión indígena en América Latina*, San José de Costa Rica, DEI, 1991.

8. Ver José María Mardones, 1994, 21-40.

9. Gilles Lipovsky, 1986, 1994.

democracia con funcionamiento sistémico propio, que requiere exclusivamente de intervenciones de carácter técnico. Esta pretensión de una tecnocracia política se articula con la búsqueda de crecientes niveles de despolitización.

De este modo, la diversidad se convierte en fragmentación y en negación o bloqueo del protagonismo de los sujetos sociales, articulándose con el aumento de la profesionalización y del privatismo. No es casual que hoy asistamos, en el marco de ciertas corrientes de pensamiento, a una negación del papel y de la misma categoría de sujeto. Se sostiene que se ha producido una liberación de las diferencias y de las diversidades gracias a la cual éstas toman la palabra, ha desaparecido la idea de una racionalidad central de la historia, el mundo de las comunicaciones se afirma como mundo de las multiplicidades y racionalidades locales. Con la multiplicidad de las imágenes del mundo perdemos el sentido de la realidad y superamos una cierta actitud neurótica y nostálgica expresada en el deseo de retorno hacia la realidad sólida, unitaria y estable. Desde esta perspectiva, el sujeto, en cuanto categoría ligada tanto a la metafísica como a una ética de principios universales - para las corrientes posmodernas - carecería hoy en día de sentido¹⁰.

3. Predominio de la racionalidad instrumental

Las consideraciones anteriores están entrelazadas con el predominio de una cultura donde juega un papel fundamental la racionalidad des preocupada por los fines y valores que dan sentido a la acción y orientada sólo hacia los medios adecuados para el logro de objetivos impuestos como tales. Es a partir de racionalidad que se derivan los valores éticos. Sólo lo que es eficiente tiene valor. La eficiencia se transforma así en valor supremo y en criterio de racionalidad única. La razón de la eficiencia se pone por encima de la fuerza de la razón. Esto además se encuentra estrechamente

ligado a la concepción de la neutralidad axiológica en la ciencia.

Se imponen criterios de eficiencia basados exclusivamente en la calculabilidad. Este criterio debe necesariamente cambiar si se introduce el valor de la vida, las necesidades reales de los sujetos y de su reproducción. Desde esta perspectiva, no se trata de renunciar a la eficiencia, sino buscar una eficiencia que esté orientada por valores éticos relacionados con la vida humana y con la corporeidad. Racionalidad y decisión ética no se excluyen, sino que se requieren una a la otra, conformando un nuevo modelo de racionalidad. Como bien lo expresa Franz Hinkelammert, el cálculo no determina valores¹¹.

Hoy en día no es posible desarrollar un discurso en torno a la racionalidad sin referirse expresamente al pensamiento de Max Weber. La racionalidad weberiana se sitúa en el marco de un pensamiento post-metafísico caracterizado por la imposibilidad de todo fundamento. La ausencia de fundamento determinaría - según Max Weber - la fragmentación de los proyectos éticos y políticos. El discurso racional no puede versar en torno a los fines. En relación a éstos no es posible acuerdo alguno. Es preciso partir del supuesto de fines pre-establecidos, en relación a los cuales se buscan adecuar los medios disponibles. La única racionalidad posible es la de acción con acuerdo a fines, no una racionalidad con acuerdo a valores.

Esta tesis explica la afirmación derivada en relación a la neutralidad valorativa en las ciencias. Si los proyectos se encuentran fragmentados, si no es posible discusión racional en torno a finalidades, sólo queda espacio para la consecución de los fines. Al explicar el sentido de la neutralidad valorativa de las ciencias sociales y la economía, Max Weber se ve obligado a explicitar la tesis de la imposibilidad de justificación de los valores que orientan la acción. Estos valores sólo pueden ser objeto de una deci-

sión u opción. Nunca de una justificación. La imposibilidad de discusión pública acerca de fines lleva a que Weber diagnostique nuestra sociedad contemporánea con la expresión: vivimos en una jaula de hierro¹².

El pensamiento contemporáneo, en la medida en que se sitúa en la senda de esta racionalidad instrumental, termina siendo fuertemente tecnocrático. Las ideologías ya no tienen sentido, si es que alguna vez lo tuvieron. Descartada la discusión en torno a las posibilidades de justificación, se entra de lleno en el dominio de la eficiencia de los medios. Si a esto agregamos el predominio de una concepción de la ciencia pretendidamente objetivista, con criterios de verificación acertados y con un modelo único de racionalidad, hemos alcanzado las características fundamentales del cientificismo contemporáneo. El cientificismo pretende una perspectiva absoluta en cuanto a las afirmaciones de la ciencia. Necesita de un punto arquimédico de fundamentación. Ese basamento absoluto, asegura alcanzar una verdad sin discusión. En cuestiones referidas a la razón práctica, el cientificismo asegura un lenguaje formalizado y una eficiencia en la búsqueda de los medios adecuados, con prescindencia absoluta de fines¹³.

10. VATTIMO, Gianni. 1994, 9-19.

11. HINKELAMMERT, Franz. 1991, 1-14.

12. WEBER, Max. «Ensayos sobre metodología sociológica», Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1973, 239.

13. Charles Taylor, en su rigurosa investigación en torno a las fuentes del yo, señala reiteradamente la incidencia de una epistemología naturalista en la conformación de la modernidad. Este naturalismo se sitúa en forma exclusiva desde la perspectiva de la tercera persona, omitiendo y negando las dimensiones de la autointerpretación en primera persona. En esta visión los horizontes evaluativos carecen de sentido y resultan ser ilusorios. Contrariamente, para Taylor, un sujeto desprovisto de horizontes interpretativos tendría una identidad profundamente perturbada careciendo de un espacio de interlocución con los demás. (Charles Taylor, 1989, 30-2). 1

Esto abre las posibilidades a investigaciones científicas que afectan la vida de los ciudadanos, sin que podamos controlar y decidir al respecto. Las cuestiones importantes abordadas por la ciencia, han perdido su visión holístico-integral. La interdisciplinariedad ha pasado a un segundo plano. La religión de la tecnociencia define lo que es la verdad, lo que es bueno y malo para el género humano. El lenguaje tecnocrático ha logrado formalizarse de una manera tal de esconder el contenido real y el referente de los enunciados científicos.

El neoliberalismo no está para nada ajeno al desarrollo de esta tecnociencia. Habla de costos sociales, de economía recalentada, de ajustes estructurales, de crecimiento sostenible, de interdependencia, de reconversión industrial, de eficiencia, sin poner de manifiesto la desocupación, la miseria, la exclusión cada vez mayor, el peso de la deuda externa y el recurso a la fuerza y al control político y económico por parte de los países hegemónicos. Un lenguaje aséptico es utilizado para camuflar el sacrificio de la vida humana. Una cultura de la tecnociencia requiere difundir una imagen triunfal de la ciencia moderna y de la expansión ilimitada del dominio racional. En virtud de esta extraterritorialidad e inocencia de la ciencia, se asegura su capacidad para disolver incertidumbres y dar respuestas que escapan al control de una deliberación responsable¹⁴.

4. Cultura de la desesperanza

El neoliberalismo es inseparable de un modelo de crecimiento con exclusión. El valor de la vida y de su reproducción es postergado indefectiblemente en pro de la consolidación de un modelo basado en el sacrificio de la vida. Lo que genera una actitud fatalista ante la vida, reforzada por la crisis de las alternativas. Sólo queda la posibilidad de aceptar la realidad tal cual es, aunque suponga marginación, empobrecimiento y exclusión. La cultura del fatalismo es, por tanto,

una cultura de la desesperanza. La violencia física, económica y social necesita de la violencia ética. El sometimiento es manifestación de esta violencia. Una violencia interiorizada que se expresa en la violencia en relación a los demás. La destructividad se manifiesta en todos los niveles de la vida. El mercado se instaura dentro de nosotros mismos y se establece como una fortaleza. Si bien en forma reduccionista, Freud analizó esta identidad conformada sobre la interiorización de la represión. Ahora bien, la violencia interiorizada conforma una identidad centrada en la violencia y en la frustración. La violencia no es experimentada como violencia institucionalizada sino como condición de normalidad. Existe un lazo profundo entre este modelo de hombre y una concepción vigente de la normalidad¹⁵.

Nos encontramos ante un proceso de identificación, en la medida en que consolida la personalidad del hombre en torno al valor del orden. Se trata de una violencia ética que, al desechar la justicia, termina en el sometimiento y en la desestructuración de toda postura crítica. El fin de la historia y la ética del orden significan la muerte de la esperanza y de una práctica histórica emancipadora.

El neoliberalismo conforma así una cultura estrechamente ligada al mundo de la vida. Los valores de la competencia, de la superación individual, de la lucha por la sobrevivencia a costa de todos, de la exclusión, de la destrucción dan aquí su batalla más importante contra los valores de la solidaridad, del trabajo colectivo, de la cooperación, de las luchas y búsquedas de los iguales. Es el terreno de la construcción de identidades subjetivas donde pueden gestarse las utopías; pero es allí, sobre todo, donde pierden. Es en el mundo de la cultura cotidiana donde comienzan a generarse los nuevos paradigmas. Pero es aquí también donde son derrotados. Aquí se levantan los muros, cuya caída se festejó con tanta alegría. Es en este mundo de la cultura

cotidiana donde aprendemos y desaprendemos sobre la base de nuestros errores y ensayos, abiertos a la lucha junto con los demás. Pero también es allí donde la cultura neoliberal impone sus pretendidos aprendizajes, destruyendo la búsqueda de la justicia, instaurando la lucha de todos contra todos, de los propios excluidos contra los excluidos.

La ofensiva neoliberal es tanto más fuerte cuanto más se vuelve normal. Su fuerza radica en hacernos sentir y vivir que esa ética, esas normas y esas relaciones sociales son parte de nuestra vida. Son nuestra propia vida. Cuando este proceso culmina el neoliberalismo se fortifica. Ya no es un enemigo que está frente a nosotros. Somos nosotros mismos. Su fuerza hegemónica parece diluirse, cuando en realidad se ha consolidado.

De este modo, la crisis de civilización de la cual hoy somos partícipes, es también una crisis de alternativa. El sistema en el que vivimos se nos presenta como la única alternativa válida y viable. Las restantes han fracasado y apostar a nuevas alternativas supondría adherir a utopías idealizadas, a las que se acusa, además, por sus pretensiones totalitarias.

La creciente exclusión, la conformación de una identidad centrada en el orden y la dificultad de ver caminos alternativos, conduce a una cultura de la desesperanza. La desesperanza es una actitud de estabilidad para el dominador y para las estructuras de dominación¹⁶.

Sin desconocer su poder en cuanto a la reestructura económica y política del sistema y en cuanto a los reajustes

14. GOROSTIAGA, Xavier. 1993, pp.563-587. Castoriadis, Cornelius: 1993, 49.

15. Ver GIRARDI, Giulio. 1992, 46-7.

16. Sostiene Franz Hinkelammert que la cultura de la desesperanza no deja surgir proyectos en la medida en que nadie los formulará si nadie cree en la posibilidad de una alternativa al desmoronamiento. (Franz Hinkelammert, 1994, 94).

operados, tengo la convicción de que una de las grandes batallas del neoliberalismo se da en el campo que más se descuida: el campo cultural. Quizás este sea uno de los mayores logros de la cultura neoliberal, es decir, aceptar como normal que el modelo de crecimiento postulado suponga necesariamente niveles mayores de exclusión, destruir y desgastar la esperanza y consolidar una postura ética fatalista frente a la vida.

Por ello adquiere fuerza la voz de los excluidos cuando recuperan su palabra, nos desafían desde la exclusión y nos hablan desde el dolor, animados por un sentimiento de profunda dignidad. Sucede que el hombre y la mujer nuevos se van gestando también en todos los espacios que conforman la dimensión cultural.

«...Ese dolor que nos unía nos hizo hablar, y reconocimos que en nuestras palabras había verdad. Supimos que no sólo pena y dolor habitaban nuestra lengua. Conocimos que hay esperanzas todavía en nuestros pechos...vimos que no todo nos había sido quitado, que teníamos lo más valioso, lo que nos hacía vivir...Y vimos, hermanos, que era dignidad todo lo que teníamos. Y vimos que era grande la vergüenza de haberla olvidado. Y vimos que era buena la dignidad para que los hombres fueran otra vez hombres. Y volvió la dignidad a habitar en nuestro corazón, y fuimos nuevos todavía. Y los muertos, nuestros muertos, vieron que éramos nuevos todavía, y nos llamaron otra vez a la dignidad, a la lucha»¹⁷.

UNA EDUCACIÓN INSPIRADA EN LA ÉTICA DE LA TRANSFORMACIÓN

Cuando se habla de ética tanto en los procesos educativos como en los políticos y sociales creo que es imprescindible evitar una peligrosa deformación. Si ciertos enfoques se caracterizan por el reduccionismo economicista y otros por el reduccionismo cientificista, también es preciso

evitar el reduccionismo culturalista y el eticismo. Este último consistiría en dar un papel tan relevante a la práctica ética hasta el punto de considerarla determinante de toda acción humana. Se piensa así que modificando actitudes y comportamientos éticos es posible transformar la actual situación de injusticia. Peor aún, la incapacidad de enfrentar los graves desafíos políticos, económicos y educativos que afectan necesariamente el campo social ha conducido a una actitud de refugio en una ética de carácter intimista. La ética cumple un papel de fuga y de enmascaramiento: el taparrabos de la ética, como muy bien lo ha señalado Cornelius Castoriadis. Así entendida, la ética se hace cómplice de una corriente cultural que tiende a encubrir los graves conflictos sociales y a privatizar las cuestiones de la vida. La bioética, en el sentido originario anglosajón, resulta ser un buen ejemplo de ello: su preocupación se centra en los problemas éticos regionales (eutanasia, aborto, etc.) perdiendo de vista los serios desafíos que surgen de modelos que excluyen de la vida a inmensas masas de la humanidad. Una ética de la vida que paradójicamente olvida a quienes son masivamente excluidos de la vida¹⁸.

Por lo tanto, ante el reduccionismo señalado, en este trabajo sostengo que la ética se vuelve relevante e imprescindible en la medida en que se encuentra articulada con los problemas sociales y políticos y con una profunda transformación de las estructuras sociales.

En lo que sigue haré brevemente referencia a la ética comunicativa (1) y a una ética de la autenticidad (2) mostrando la urgencia de elaborar teóricamente una ética que asuma los desafíos de la exclusión (3).

1. El paradigma ético de la comunicación

En el contexto de las corrientes actuales con orientación ético y social, se destaca el pensamiento de Jürgen Habermas y su concepción de la emergencia de un paradigma cen-

trado en la acción comunicativa. A mi entender, dicho paradigma ofrece elementos de envergadura para la construcción de alternativas sociales y para la reformulación de nuevas prácticas educativas, así como también encierra serios límites, en general vinculados con su perspectiva eurocéntrica. A los efectos de este trabajo simplemente quiero señalar un aspecto específico que puede sintetizarse en los términos siguientes. Si la comunicación puede ser expresión de salud, en especial cuando se desarrolla en situaciones de conflicto, las distorsiones en la comunicación ponen en evidencia las dificultades de los educadores y profesionales en el encuentro con otras culturas y racionalidades. El vínculo que se establece en la práctica social adquiere especial relevancia y puede generar una espiral de malentendidos.

Para Habermas el concepto de mundo de la vida se conjuga con el de acción comunicativa en cuanto ésta permite su reproducción simbólica. El mundo de la vida es el horizonte en el que los actores que desarrollan acciones comunicativas se mueven ya siempre. Desde la perspectiva de una situación, el mundo de la vida se presenta como un depósito de autoevidencias o de convicciones incuestionadas, de las que los participantes en la comunicación hacen uso en los procesos cooperativos de interpretación. Cuando estas evidencias se tornan relevantes para una situación, pueden ser movilizadas en relación a un saber que es susceptible de problematización.

17. Misiva enviada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional al Consejo Guerrerense 500 años de Resistencia Indígena (citado en Ana María Ezcurra, *El Ejército Zapatista de Liberación Nacional: Democracia, Justicia y Libertad*, Buenos Aires, Ideas, 1994).

18. CASTORIADIS, Cornelius. «El taparrabos de la ética», en: Rev. *Vuelta*, 202, 35-40 (Set. 1993). BERLINGUER, Giovanni. «Ética, salud y medicina», Montevideo, Nordan, 1994.

A los diferentes componentes estructurales del mundo de la vida (cultura, sociedad, personalidad) corresponden procesos de reproducción a partir de las acciones comunicativas (reproducción cultural, integración social y socialización). La acción comunicativa contribuye a la renovación del saber cultural, a la integración social, a la creación de solidaridad y a la formación de identidades personales. Cuando estas funciones quedan interferidas, se producen perturbaciones en los procesos de reproducción y emergen los correspondientes fenómenos de crisis: pérdida de sentido, pérdida de legitimación, anomia, desestabilización de identidades colectivas, alienación, diversas psicopatologías, pérdidas de motivación, quiebre en las tradiciones culturales¹⁹.

Sin embargo, la sociedad no se reduce a un conjunto de acciones comunicativas, sino que se estructura a través de diversos sistemas autorregulados. Mientras que la integración social se constituye a través de acciones comunicativas, la integración sistémica responde a los sistemas autorregulados configurados en las categorías de control del dinero y del poder. En las sociedades capitalistas contemporáneas se produce una polarización entre los procesos de integración social y los procesos de integración sistémica. A través de los medios de control (mercado y poder político), los mecanismos sistémicos crean sus propias estructuras por encima del mundo de la vida, provocando una coacción sistémica que instrumentaliza la estructura comunicativa del mundo de la vida. El desacoplamiento del sistema y del mundo de la vida se traduce en ataques del sistema al mundo de la vida, si bien a veces operando con modalidades ocultas. Con lo cual, el sistema alcanza una restricción de la comunicación a través de una violencia estructural. Resultado de dicha violencia son las patologías del mundo de la vida inducidas sistémicamente.

Empero, esta penetración del mundo de la vida por parte del sistema no significa incapacidad ni paralización de los potenciales de protesta. Más bien, surgen nuevos conflictos en los ámbitos de la reproducción cultural, de la integración social y de la socialización. Se trata de la defensa de las formas de vida amenazadas o de la

**LA SOCIEDAD NO SE
REDUCE A
UN CONJUNTO DE
ACCIONES
COMUNICATIVAS, SINO
QUE SE ESTRUCTURA A
TRAVÉS DE DIVERSOS
SISTEMAS
AUTORREGULADOS.
MIENTRAS QUE LA
INTEGRACIÓN SOCIAL SE
CONSTITUYE A TRAVÉS DE
ACCIONES
COMUNICATIVAS, LA
INTEGRACIÓN SISTÉMICA
RESPONDE A LOS SISTEMAS
AUTORREGULADOS
CONFIGURADOS EN LAS
CATEGORÍAS DE CONTROL
DEL DINERO Y DEL PODER.
EN LAS SOCIEDADES
CAPITALISTAS
CONTEMPORÁNEAS SE
PRODUCE UNA
POLARIZACIÓN ENTRE LOS
PROCESOS DE
INTEGRACIÓN SOCIAL Y
LOS PROCESOS DE
INTEGRACIÓN SISTÉMICA**

lucha por la aparición de nuevas formas de vida. Un conjunto de temas y problemas conforman nuevas modalidades o ejercicios complementarios para la acción política. Me refiero a los problemas de la calidad de vida, al respeto por la dignidad y a la

construcción de una sociedad basada en la justicia social y en la solidaridad, a la igualdad de derechos, a la participación ciudadana, a la igualdad de géneros, a la defensa de los derechos humanos, al compromiso por la defensa del ambiente y a la lucha en contra de su depredación, a la lucha incansable por la paz. Los movimientos sociales son movimientos por la vida. Constituyen un espectro amplio y complejo, un potencial a través del cual se expresa la resistencia del mundo de la vida contra las tendencias a su colonización.

En situaciones habituales de la vida cotidiana, la acción comunicativa o dialógica se encuentra perturbada. En un trabajo interesante sobre las patologías de la comunicación, Habermas vincula la salud con el concepto de competencia interactiva, que supone capacidad de desarrollar procesos de entendimiento también en situaciones de conflicto, en lugar de romper la comunicación o de mantenerla en un nivel aparente. La elaboración consciente de los conflictos significa capacidad de hacerlo bajo condiciones de una comunicación no distorsionada²⁰.

Sin embargo, lo típico de nuestras interacciones es que no están pautadas por la transparencia, sino que se presentan distorsionadas siendo lo más común una situación de zona gris que se mueve entre la incompreensión y el malentendido, entre la insinceridad intencional y la involuntaria, entre la no concordancia velada y la abierta y entre el entendimiento no querido y el entendimiento hecho manifiesto pero efectivamente negado.

Cuando Habermas se refiere expresamente a una comunicación sistémicamente distorsionada o a patologías de la comunicación, lo hace

19. Ver Thomas McCarthy, *La teoría crítica de Jürgen Habermas*, ed. Tecnos, Madrid, 466, 1992. Habermas, 1987, II, 193-196.

20. HABERMAS, Jürgen. 193-229, 1984.

pensando en aquellas situaciones donde la no resolución del conflicto produce efectos de distorsión tales que el conflicto permanece reprimido y velado, bajo la apariencia de una acción aparentemente consensual. La interacción no es lo suficientemente consecuente como para romper la comunicación o para pasar a una acción estratégica declarada. Esto se explica por una escisión de la comunicación, es decir, por una duplicación donde un proceso de comunicación continúa desarrollándose públicamente y el otro discurre en forma privada. La comunicación sistemáticamente distorsionada es expresión de un potencial de conflicto que no se puede reprimir por completo, pero que tampoco logra llegar a ser manifiesto. La estructura de la comunicación es deformada por la violencia de conflictos no resueltos que continúa actuando bajo la apariencia de acción consensuales, con el consiguiente efecto en cuanto a la distorsión de la comunicación. En todos los casos, las perturbaciones y patologías de la comunicación, generan secuencias de malentendidos.

A la vez, una comunicación perturbada tiene consecuencias en relación a la vida de los propios sujetos. La sociedad de dominación en la que estamos inmersos reprime y limita la comunicación y el diálogo públicos. De este modo, la ruptura de la comunicación se establece al interno de cada uno. El lenguaje que ha sido excomulgado de la comunicación pública es introyectado como un lenguaje privado. Restablecer la comunicación con los demás requiere reestablecer la comunicación consigo mismo, a través de la autorreflexión. Los malentendidos en la comunicación con los demás son también expresión de un malentendido en la comunicación consigo mismo.

A mi entender, lo anterior resulta significativo en relación a un tipo de vínculo que los educadores podemos establecer en nuestras prácticas educativas y que puede generar distintos tipos de malentendidos, tales como:

despertar falsas expectativas; adoptar modelos de beneficencia, confundiendo la intervención con una actitud paternalista y autoritaria; falsa igual-

ESTA PENETRACIÓN DEL MUNDO DE LA VIDA POR PARTE DEL SISTEMA NO SIGNIFICA INCAPACIDAD NI PARALIZACIÓN DE LOS POTENCIALES DE PROTESTA. MAS BIEN SURGEN NUEVOS CONFLICTOS EN LOS ÁMBITOS DE LA REPRODUCCIÓN CULTURAL, DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y DE LA SOCIALIZACIÓN. SE TRATA DE LA DEFENSA DE LAS FORMAS DE VIDA AMENAZADAS O DE LA LUCHA POR LA APARICIÓN DE NUEVAS FORMAS DE VIDA

dad, sobre la base de que todos los saberes son iguales, dando lugar así a formas ocultas de manejo de las decisiones de los grupos; convocatoria demagógica a la participación de la gente, alterando las decisiones a las cuales se llega; reserva de información, sobre la base de no incidir en los procesos, recortando las posibilidades de negociación de los sectores populares; desarrollo de investigaciones donde la participación cumple una función más bien ornamental; devoluciones de las investigaciones que no generan en la gente nuevos conocimientos, etc. Esto requiere que los estudiantes, profesionales y educadores construyamos espacios colectivos de autoanálisis que nos permitan transformar la práctica concreta en una situación analítica, detectar los malentendidos en la comunica-

ción, recuperar nuestros procesos de formación y estructuración personales y reconstruir el vínculo en la práctica social. Lo cual necesita del aporte de una ética de la autenticidad y de una actitud de reconocimiento en las prácticas sociales, culturales y políticas.

2. Ética de la autenticidad y de la identidad

Charles Taylor ha realizado aportes importantes al desarrollo de una ética de la autenticidad en el marco de la modernidad. Me detendré brevemente a destacar algunos de dichos aportes²¹.

Se trata de una ética que articula el reconocimiento con la construcción de la identidad, entendiendo a ésta última en el sentido de las características fundamentales y originales de un ser humano. La originalidad es la condición por la cual cada uno de nosotros tiene algo único para decir y aportar, no pudiendo ser sustituido por otro. Descubrir nuestra originalidad supone definirnos y realizar aquellas potencialidades sin las cuales dejaríamos de ser nosotros mismos. Este descubrimiento no se realiza sobre la base de modelos preexistentes. Para Taylor se asemeja más bien a una revelación y a una creación artística. Nuestro autodescubrimiento pasa por la creación y realización de algo original y nuevo.

21. Además de las obras citadas en la bibliografía final, ver también «Interpretation and the Sciences of Man», en Paul Rabinow - William Sullivan (eds.), *Interpretative Social Science. A reader*, Berkeley, University of California Press, 1979; «Propósitos cruzados: el debate liberal-comunitario», en Nancy L. Rosenblum (dir.), *El liberalismo y la vida moral*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 177-201, 1993. Corresponde señalar que Taylor integra la corriente de pensamiento denominada comunitarismo. En tal sentido, su pensamiento se distancia de las corrientes éticas que justifican las normas a través de procedimientos; corrientes que para Taylor comparten los supuestos básicos de un liberalismo neutral. En cambio su propuesta más bien apunta a poner el acento en los aspectos sustantivos de la ética. Su diagnóstico en torno a las formas de malestar de la modernidad de ninguna manera supone retrotraerse a épocas anteriores a la misma.

En **síntesis**, la autenticidad supone creación y descubrimiento, originalidad y oposición a las reglas dominantes en la sociedad. Esto, a la vez, se articula con una permanente apertura a horizontes de significado, alcanzada a través del diálogo. Sin embargo, exaltar el predominio de una de estas dimensiones sobre las otras conduce al reduccionismo y, por tanto, a una deformación de la construcción de identidades. En nuestra época las diversas expresiones del deconstruccionismo y del renacimiento nietzscheano reducen la originalidad a la creatividad sin situarla en horizontes de significado y de diálogo, prescindiendo de la tarea colectiva llevada adelante junto con los demás.

El desencantamiento del mundo y el proceso de secularización sin dudas produjo un avance desde un orden metafísico, jerárquico y sagrado hacia un orden en construcción y con la promesa de una mayor racionalidad y un desarrollo más humano. En la actualidad, este proceso sufrió una inversión y desembocó en formas agudas de privatismo y de individualismo. Existe la sensación de que las vidas se han vuelto más chatas, de una pérdida de la dimensión heroica y de una falta de pasión. Taylor lo expresa como pérdida de sentido acompañada por una disolución de los horizontes morales²².

Para Taylor es importante que en el debate actual se supere una postura sólo crítica frente a la cultura contemporánea. En efecto, existe un conjunto de pensadores que caracterizan dicha cultura como exponente del individualismo de la autorrealización y de un relativismo blando. Sin dudas, una cultura de corte relativista produce una profunda inseguridad en las identidades de las personas, las cuales necesitan de personalidades fuertes, guías carismáticos o expertos tecnócratas. Sin embargo, es importante captar por detrás de estas manifestaciones culturales una aspiración de autenticidad, es decir, una búsqueda de la fidelidad consigo mismo. Ser fiel consigo mismo requiere ser fiel a la

propia originalidad. Esta fidelidad supone la realización de las potencialidades de cada uno²³.

En una postura opuesta a dichos críticos se situarían aquellas corrientes de pensamiento que sustentan un liberalismo prescindente de los contenidos sustantivos de la autenticidad y de la vida buena. Taylor las caracteriza como pertenecientes al liberalismo de la neutralidad, preocupado por formular los procedimientos adecuados que aseguren la imparcialidad, relegando las discusiones sobre la vida buena y sobre los contenidos de una ética de la autenticidad a los márgenes del discurso político. De acuerdo con estos modelos liberales nada puede decirse acerca de la vida buena y la autenticidad, puesto que no es posible preferir determinar éticas sustantivas y formas de vida que terminarían imponiéndose sobre los demás. Sólo es posible encontrar procedimientos que permitan llegar a acuerdos que regulen la vida ética en sociedad. Se trata de una concepción basada en la noción de derecho universal, entendido como el derecho que posee cada individuo para ser sí mismo. El llamado liberalismo de la neutralidad se fundamenta en un concepto de libertad negativa, de acuerdo al cual cada uno es libre de hacer lo que desea siempre y cuando no interfiera con los deseos de los demás. Es una forma de expresión del relativismo blando, puesto que nadie tiene derecho a criticar los valores de los demás.

De esta manera, un liberalismo y una ética procedimentales se alejan de los contenidos de una ética de la autenticidad, de la búsqueda de sí mismo, desinteresándose por las potencialidades propias de los sujetos. Resulta más importante el concepto de individuo como ser racional que la categoría de sujetos como portadores de posibilidades de ser y actuar. Vivimos en una sociedad donde la dominación impide expresar y realizar la originalidad de cada uno. Enormes potencialidades son reprimidas y no llegan a su realización, en un

verdadero proceso de desprecio por la persona de los otros. Se trata de un liberalismo para el cual son más importantes los procedimientos que la realización plena y libre de las personas²⁴.

La originalidad no se constituye a través de un pensamiento monológico; éste ha sido precisamente el paradigma predominante en la filosofía moderna - a partir de Descartes - centrado en una conciencia en solitario. Nadie construye su identidad y desarrolla su originalidad encerrado en sí mismo. La identidad se construye dialógicamente. Nuestra identidad depende radicalmente de nuestras relaciones dialógicas con los demás. En virtud del lenguaje podemos entendernos a nosotros mismos, podemos entender a los otros y podemos ser entendidos. En otras palabras, el lenguaje tiene una intencionalidad orientada al entendimiento. Construimos nuestra identidad gracias a la interacción con los otros, a los que George Mead llama los otros significantes (significant others).

Todos estos aspectos del lenguaje han sido puestos en el centro de la reflexión por el cambio hacia el lenguaje entendido como acción, o lo que se dado en llamar el giro lingüístico-pragmático. Puesto que el lenguaje es constitutivamente realizativo, entonces es necesario sostener que la unidad básica del lenguaje no es ni la

22. Ver Charles Taylor, 45, 1994.

23. Las obras que desarrollan esta crítica y a las que se refiere Taylor son principalmente: Daniel Bell, «Las contradicciones culturales del capitalismo», Alianza, Madrid, 1977; Christopher Lasch, *The culture of Narcissism. The minimal Self*. Allan Bloom, *El cierre de la mente moderna*, Plaza y Janés, Barcelona, 1989. Ver Charles Taylor, 65, 1994.

24. Ver Charles Taylor, 53, 1994. A su modo de ver los exponentes de este liberalismo neutral son: John Rawls, *Teoría de la Justicia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979; Ronald Dworkin, *Los derechos en serio*, Ariel, Barcelona, 1984; Will Kymlicka, *Liberalism, Community and Culture*, The Clarendon Press, Oxford, 1989.

palabra ni la frase, sino el acto de habla. Por otra parte, el modelo del lenguaje comprendido sobre la base del modelo de las reglas de juego, permite entender adecuadamente que quien participa en el lenguaje no puede tener una actitud neutral o de mero observador. La única actitud que corresponde a los sujetos competentes es la de participar en el juego del lenguaje. Al hablar, ya estamos participando intersubjetivamente en la constitución de significados y en la coordinación de acciones²⁵.

Ahora bien, el componente dialógico y, por tanto, holístico, se contraponen a la racionalidad instrumental impuesta como paradigma del artefacto en la medida en que supone una abstención del compromiso, un eclipse de los fines, una reducción de la razón a cálculos de beneficio y una pérdida del sentido. Los sujetos pasan a ser tratados como meros instrumentos, objetos de calculabilidad en un plan donde la eficiencia y el rendimiento son criterios únicos²⁶.

De lo que se trata es de liberar la tecnología del entramado de la dominación construyendo un entramado alternativo. Un entramado donde el sentido ocupara un lugar privilegiado. El significado integra una triple articulación, que le permite un contenido vivencial: es un significado para un sujeto; es un significado acerca de algo; pero, sobre todo, es un significado situado en un campo de significaciones, inseparable de los juegos de lenguaje en los que intervienen otros sujetos. Lo cual supone un tipo de racionalidad distinta a la instrumental, postulada y valorada reductivamente por una epistemología empirista. En el campo de las ciencias sociales se trata de contribuir a la elaboración de una ciencia hermenéutica que requiere, en cierta medida, el ejercicio metodológico de la autorreflexión y del autodescubrimiento (insight). La autorreflexión no puede ser comunicada mediante un conjunto de datos brutos, como tampoco a través de un lenguaje formalizado. El insight es informalizable.

La hermenéutica en las ciencias

sociales muestra la imposibilidad de una ciencia libre de valores, puesto que, al tratarse de una ciencia del hombre necesariamente es inseparable de determinadas opciones entre las cuales los hombres deben decidir. Ahora bien, el reconocimiento de las opciones básicas que orientan la construcción de las ciencias del hombre no permite, a su vez, el tipo de predicciones que caracterizan a las ciencias duras. Mientras que éstas, al partir de datos brutos, pueden alcanzar un grado de alta exactitud, las ciencias sociales no pretenden ni pueden lograr ese grado precisamente dado que se basan en interpretaciones, y éstas no pueden ser juzgadas con cánones de verificabilidad. Su éxito no radica en la posibilidad de formular anticipaciones, sino en un alto grado de auto-conocimiento y en una liberación de aquellas ilusiones que provienen de la incapacidad y de la dificultad de aprehender nuestra autodefinition.

La identidad a la que apela Taylor se conforma a través del reconocimiento. Nuestras acciones adquieren significado sobre un fondo de significación y de inteligibilidad, que denomina horizonte. Sólo podemos definir nuestra identidad sobre este trasfondo de significaciones, a partir del cual cobran sentido los gustos y deseos, opiniones y aspiraciones. A la vez, el proceso de construcción de nuestra identidad supone una identificación significativa con alguien. Por ello la identidad no puede separarse del reconocimiento o del desconocimiento de sí. A menudo el desconocimiento de los otros provoca verdaderos perjuicios, daños y distorsiones en la identidad. El desconocimiento y el no reconocimiento se convierten en formas de opresión. La autodesvalorización se transforma en uno de los más potentes instrumentos de opresión. Por lo tanto, el reconocimiento de grupos, pueblos y culturas constituye una necesidad vital.²⁵

En nuestra época el tema del reconocimiento y de la identidad adquiere fuerza precisamente por la concien-

cia alcanzada en relación al papel que juegan determinadas condiciones en ausencia de las cuales dicho reconocimiento no se da. Por otra parte, la dominación asienta su hegemonía mediante la internalización de una imagen de inferioridad en el sometido. Se trata, por lo tanto, de una lucha permanente en torno a la construcción de una sociedad auténticamente libre, basada en el reconocimiento y en la autenticidad²⁸.

La defensa de los valores de la autonomía, del reconocimiento y del ejercicio de una participación ciudadana, requieren una política de la resistencia, que sin embargo encuentra un obstáculo en la fragmentación. La cultura de la fragmentación supone: un pueblo que no logra proponerse objetivos comunes; una percepción atomista que diluye el compromiso de los ciudadanos en proyectos y lealtades comunes; una participación de la gente en espacios acotados sin alcanzar las dimensiones de la sociedad en su conjunto; y, por fin, una sensación de desesperanza y pérdida del sentido. Puede suceder, entonces, que movimientos sociales importantes, luchas reivindicativas y movilizaciones de sectores populares queden atrofiadas y paralizadas en virtud de la fragmentación vigente a nivel de la sociedad como conjunto²⁸.

Ahora bien, una ética de la autenticidad resulta inseparable respecto a las políticas del reconocimiento y al problema de la multiculturalidad. Gadamer ha empleado el término

25. Searle ha desarrollado una teoría de los actos de habla, centrada en la tesis de que éstos constituyen las unidades básicas del lenguaje. (John Searle, *Actos de Habla*, Ed. Cátedra, Madrid, 1980).

26. Ver Charles Taylor, 40-1, 1994. El término paradigma del artefacto ha sido acuñado por Albert Borgman.

27. Ver, Charles Taylor, 3-114, 1989; 74, 1994.

28. Ver Charles Taylor, 108-9, 1994.

fusión de horizontes para destacar la necesidad de comprender el horizonte desde el cual se gesta otra cultura. A la vez, sin un autoentendimiento la comprensión de las tradiciones carecería de sentido. Solamente a través de los otros alcanzamos el conocimiento de nosotros mismos. Esto expresa la presencia de un componente ético, en la medida en que el conocimiento de sí supone una novedosa y profunda relación consigo mismo. Por otra parte, el encuentro con los otros y con sus tradiciones culturales requiere una suspensión de nuestros prejuicios y una apertura a la alteridad. No se trata de un encuentro pacífico, sino de un desafío crítico. En tal sentido, cada experiencia es una confrontación, puesto que en cada experiencia se enfrenta algo nuevo contra algo viejo. Nunca lo nuevo es aceptado sin resistencia²⁹.

En interpretación de Taylor, aprendemos a movernos en un horizonte más amplio, en virtud del cual la base experiencial (background) adquirida es entendida como una posibilidad entre otras bases experienciales aportadas por culturas diferentes. Lo que supone necesariamente una transformación en nuestros esquemas de comprensión e interpretación; supone que hayamos sido transformados por el entendimiento del otro, de modo tal de no juzgarlo a partir de nuestros estándares familiares. En tal sentido una ética de la autenticidad requiere una apertura a horizontes de significado y una autodefinición alcanzada en el diálogo³⁰.

3. Exclusión y ética del reconocimiento y de la dignidad

La exclusión es, sin dudas, resultado objetivo de procesos y estructuras económicas y políticas del sistema vigente y de su expresión neoliberal. Pero es también producto de estructuras psicosociales y culturales que conformen profundamente una determinada identidad asentada en la dependencia y sumisión. Se hace necesario un mecanismo de no-percepción

que nos permita mirar el mundo y la sociedad sin percibir la brutal exclusión o viéndola como una parte más del paisaje. Un mecanismo de no-memoria que permita que nuestro

**LA AUTENTICIDAD
SUPONE CREACIÓN Y
DESCUBRIMIENTO,
ORIGINALIDAD Y
OPOSICIÓN A LAS REGLAS
DOMINANTES EN LA
SOCIEDAD. ESTO, A LA VEZ,
SE ARTICULA CON UNA
PERMANENTE APERTURA
A HORIZONTES DE
SIGNIFICADO, ALCANZADA
A TRAVÉS DEL DIÁLOGO**

psiquismo aisle trozos importantes que traídos al presente sacarían a flote un mundo de significados ligados a una violencia profunda³⁰.

Se trata de un mecanismo de excomuniación mediante el cual quitamos del discurso público aquellos trozos que nos rememoran el mundo de la violencia o situaciones ligadas a la violencia y a nuestro desacomodo frente al desafío de cambiar o no dichas situaciones. Esto es un requisito de la actual crisis de civilización, donde el capitalismo se ha convertido en una sociedad más salvaje y donde las alternativas se encuentran fragmentadas, desarticuladas e incluso ignoradas entre sí. Esto se complementa con un mecanismo de selección mediante el cual vemos en la sociedad sólo los signos nuevos, las exigencias de la modernización, etiquetamos rápidamente como nostálgico el traer al presente el sufrimiento, el dolor y la violencia estructurales.

Construimos un mundo que nos resulte agradable. En el fondo es el mundo que hemos interiorizado a través de un proceso de identificación violenta con las sociedades modeladas por el neoliberalismo. Prosiguen,

pues, las fracturas de la memoria asentadas en el olvido de la violencia que tienen sus raíces en los procesos de las dictaduras reforzados por los procesos de transición democrática caracterizados por el olvido. Prosiguen activándose los mecanismos de des-memoria, de resistencia a reproducir lo que provoca displacer, con la intención de provocar un recorte en el mundo de lo percibido. La des-memoria tiene un efecto ético, que consiste en la adhesión a los valores y a las normas coherentes con el mundo recortado. Lo demás no existe y su puesta en escena no es éticamente aceptable. De este modo, el mecanismo de negación permite actuar y pensar como si las realidades crudas no existieran, fueran excepcionales o no fueran objeto de la intervención del educador y del profesional. Lo que no se dice ni se recuerda, no existe. Lo que no existe no tiene valor ni significación. Lo importante es, pues, clausurar toda significación que nos evoque la presencia e interpelación del excluido. Se trata de construir una identidad trunca sobre la base del olvido y de lo reprimido³¹.

Se ha producido un profundo trastocamiento de la sensibilidad solidaria por la competencia individualista. El otro es objeto de deseo en la medida en que es alguien con quien puedo competir y a quien puedo

29. Ver Charles Taylor, 142-3, 1994.

30. Ver Hans Georg Gadamer. *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ed. Sígueme, Salamanca, 331-458. 1988.

Charles Taylor. «Interpretation and the Sciences of Man». En: Paul Rabinow - William Sullivan (eds.), *Interpretative Social Science. A reader*, Univ. of California Press, 25-71, Berkeley, 1979.

31. TAYLOR, Charles. *Ibid.*, 67.

32. Maren Ulriksen, 214, 1994. En lo que sigue tomo varios de los interesantes aportes de esta investigadora psicoanalista.

33. Ver Maren y Marcelo Viñar, 16, 1993.

superar. Si el otro está excluido de la competencia no entra en mis deseos, es simplemente olvidado, negado, destruido³⁴.

Jung Mo Sung, retomando las investigaciones antropológicas de Girard, nos habla del deseo mimético, de la incitación a imitar el comportamiento en la satisfacción de deseos obtenida por el consumo. La competencia provoca, excita, suscita, incentiva el deseo, permitiendo el despliegue de posibilidades en una superación personal reducida al recinto de lo privado.

Dicho deseo integra el mito del progreso propio del proyecto de la modernidad. El

progreso es entendido como un crecimiento lineal y acumulativo, desarrollado sobre la base de la expansión de la ciencia y de la tecnología. Las fuerzas libres del mercado permitirían que esta utopía optimista del progreso pudiera avanzar hacia etapas superiores. El mismo desarrollo tecnológico sería fruto de una libre competencia de las fuerzas productivas. Esta libre competencia requiere de una rivalidad de deseos y de una permanente dinámica de imitación en el consumo. Imitando los deseos de consumo de las minorías es posible acceder a los productos que el progreso tecnológico ofrece. De esta manera, la humanidad crece moralmente en la medida en que crece científicamente y tecnológicamente. Pero entonces, esto requiere un trastocamiento de los valores y la consiguiente reducción de las necesidades de reproducción de la vida a deseos y preferencias.

El deseo mimético (entendido como deseo de apropiación) necesita entrar en competencia con el deseo de otro que también desea el mismo objeto que yo. La estructura del deseo mimético es la base del desarrollo de un modelo de exclusión, puesto que incentiva la competencia en el consumo y en la escala social, consolidando el modelo de la absolutización del mercado. Pero, además, una lógica de competencia de los deseos supone la imposibilidad de satisfacerlos dada la escasez de recursos. Quienes quedan excluidos de la satisfacción de las preferencias sencillamente no cuentan. En una economía de compe-

tencia total se trata de rivalizar con el otro como modo de subsistir y crecer. La rivalidad es el motor subjetivo, antropológico y ético de la economía. Una economía basada en la satisfacción de preferencias es necesariamente una economía de la exclusión, contrapuesta a una economía de la solidaridad basada en la satisfacción de las necesidades de reproducción de la vida³⁵.

Un modelo de sociedad constituido por la necesidad de la exclusión requiere de una ética basada en el sacrificio de víctimas y en el desconocimiento de ese sacrificio. Las víctimas son producidas pero no son reconocidas, dejan de pertenecer al discurso teórico y a las prácticas sociales aceptadas como legítimas. La victimización forma parte de un olvido inevitable en el contexto de una sociedad liberal. Aquí radica la versión actual de la neutralidad de las ciencias. Quizás

hoy en día la discusión en las ciencias sociales no esté centrada prevalentemente en torno a la neutralidad axiológica a secas. Las epistemologías posempíricistas, o sea, las concepciones sostenidas por Kunh, Feyerabend, Lakatos, Putnam y el neopragmatismo de Rorty han mostrado con rigurosidad que es imposible y carente de sentido una objetividad como la sostenida por las corrientes neopositivistas y analíticas. El problema más bien está radicado en una postura científico-científica y de neutralidad ante la exclusión.

En la actualidad apostar y desarrollar una educación crítica, holística y madura supone pensar desde los bordes, es decir, desde las víctimas de las sociedades contemporáneas y neoliberales. Es desde allí que redescubrimos la historia como un olvido permanente de la victimización: el olvido de la violencia desatada por la conquista de América, la marginación y opresión de los indígenas, de las mujeres, de los enfermos psiquiátricos, de los homosexuales, de los discapacitados, de los tóxicodependientes, de quienes ya no tienen ni donde vivir ni de qué vivir. El olvido de la naturaleza, acompañado por su destrucción constante y legitimado

**LA IDENTIDAD A LA QUE
APELA TAYLOR SE
CONFORMA A TRAVÉS DEL
RECONOCIMIENTO.
NUESTRAS ACCIONES
ADQUIEREN SIGNIFICADO
SOBRE UN FONDO DE
SIGNIFICACIÓN Y DE
INTELIGIBILIDAD, QUE
DENOMINA HORIZONTE.
SÓLO PODEMOS DEFINIR
NUESTRA IDENTIDAD
SOBRE ESTE TRASFONDO DE
SIGNIFICACIONES, A PARTIR
DEL CUAL COBRAN SENTIDO
LOS GUSTOS Y DESEOS,
OPINIONES Y
ASPIRACIONES**

34. Ver Maren Ulriksen, 1994, 219.

Puede resultar de interés comparat este análisis con las recomendaciones difundidas en una publicación de circulación reservada, dirigida al mundo empresarial: «En cuanto al resto del mundo, todo lo que queda afuera del sistema G-7 (los siete mayores países industrializados), de la esfera más amplia de la OCDE (los 24 miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y de las prósperas clases urbanas de algunos otros países, está condenado a la marginación, sin destino ni posibilidad de incorporarse a esta versión del capitalismo avanzado. Por horrible que pueda parecer esa inmensa población simplemente no cuenta. Es como si no existiera.» (Al día, carta reservada de actualización, Londres, Junio de 1993, cit. por Jorge Ares Pons, Reforma educativa en la enseñanza superior, en *Educación y Derechos Humanos*, Serpaj, 26 (Noviembre 1995), 49, nota 1).

35. Ver Jung Mo Sung, 346, 1994 y René Girard, 54, 204, 1984.

por la ideología antropocéntrica de la modernidad³⁶.

El dispositivo tiene un doble componente: olvido y reclusión. El olvido tiene que ver con lo que los psicoanalistas denominan lo impensable del horror. La reclusión como el aislamiento y excomunión, pero también como la clasificación del excluido de modo tal de alejarlo de la mirada de la sociedad, sometiéndolo a la mirada del represor. Existen normales y patológicos y estos últimos tienen que ser separados, reclusos y olvidados. Los excluidos no cuentan ni pueden contar a la hora de construir el modelo económico, político y educativo de una sociedad³⁷.

El complejo de culpa coadyuva al reforzamiento de este dispositivo; se trata de la culpa que todos sentimos y que se descarga sobre los marginados. De esta manera el odio y la condescendencia, la voluntad de poder en cuanto voluntad violenta y el modelo asistencialista se complementan. El que no cuenta y debe ser destruido o negado y el carenciado constituyen las dos caras del mismo modelo. En realidad, conformamos una identidad centrada en la violencia y en la culpa y caracterizada por una propensión a convertir en víctimas a otros seres humanos³⁸.

También el marxismo, en su versión dogmática y, por tanto, eurocéntrica y etnocéntrica, al postular un sujeto único y privilegiado bajo la égida de la universalidad y portador de una emancipación planetaria, no hizo más que anular y negar la pluralidad de sujetos excluidos. La inexorabilidad de las leyes de la historia sería la garantía para que la clase hoy derrotada mañana fuera vencedora, aplicando la violencia necesaria para la instauración de una nueva sociedad. En este marxismo reduccionista primó una ética de la fatalidad histórica. Dentro de este horizonte de vencedores-derrotados-vencedores el marxismo dogmático y economicista perdió la posibilidad de construir alternativas emancipatorias, sobre la base de la justicia y de la democracia. Una vez

más, nos encontramos ante una estructura más profunda que trasvasa los modelos ideológicos pero que, a la vez, constituye una ideología; me refiero a la estructura dogmática, cultural y psicológica que excluye a las víctimas y a su diversidad³⁹.

El olvido del otro en cuanto excluido es quizás hoy el núcleo simbólico de una represión que se convierte en requisito ético y cultural indispensable para asegurar el funcionamiento de una sociedad que produce constante exclusión. El otro es sólo reconocido como alteridad de competencia.

Ahora bien, sin autorreconocimiento y sin el reconocimiento de los demás, sin una actitud de profunda apertura a la diversidad cultural, no es posible alcanzar la seguridad indispensable para el crecimiento personal y colectivo. De ahí el papel que desempeña la confianza en cuanto fuente de conocimiento. Mediante esta actitud profundamente ética, podemos aprehender en los otros y en los universos culturales sus potencialidades y su originalidad. De esta manera, el acto de conocimiento, en el marco de un proceso de aprendizaje liberador, siempre se encuentra impulsado por intereses comunicativos y emancipatorios; es decir, por intereses y motivaciones de carácter ético. Para una ética dialógica, no es posible apostar al desarrollo de la comunicación en la práctica social, si paralelamente los educadores no logramos reestablecer la comunicación con nosotros mismos, es decir, si no superamos la situación en virtud de la cual partes importantes de nuestras vidas han quedado excluidas de la comunicación pública⁴⁰.

En el encuentro intercultural puede suceder que un juicio favorable en relación a otras culturas, formulado en forma prematura, suponga una actitud etnocéntrica. Se valora al otro por ser como nosotros. Esto sucede a menudo cuando en la práctica social valoramos la cultura y el saber popular como único referente, de modo tal que el conocimiento elaborado en forma académica permanezca into-

cable. El silencio del profesional puede estar suponiendo muchas cosas: la incuestionabilidad de su conocimiento, una postura condescendiente hacia el saber popular, un cierto desprecio en la medida en que no afecta los estándares del propio saber profesional y la renuncia - éticamente cuestionable - a ofrecer elementos de saber y de conocimiento que constituyen aportes al poder de los sectores populares. Tanto la aceptación apresurada del saber popular como su negación resultan ser la contrapartida de una perspectiva cultural y profesional que no modifica sus estándares y que,

36. Ver el análisis que Leonardo Boff hace a partir del Informe del Worldwatch Institute (año 1984) sobre la situación del mundo. Boff se pregunta: el ser humano, ¿cómo custodio o salvador de la tierra? (Leonardo Boff, 23-52, 1993).

37. Ver Maren y Marcelo Viñar, 133-4, 1993.

38. Ver René Girard, 220-1, 1984.

39. La crítica al modelo marxista de actor privilegiado y a los procesos revolucionarios difundidos como procesos normales y paradigmáticos forma parte de la tarea de deconstrucción que plantea Ernest Laclau. Creo que varias de sus formulaciones resultan de particular importancia para la invalidación de un marxismo esclerosado y dogmático. Comparto su identificación de una tensión y ambigüedad en el propio pensamiento de Marx. Tengo serias dudas en relación a su propuesta de posmarxismo en cuanto, a mi entender, habría que reformular el aporte marxista sin tanta preocupación por un fase post que, por momentos, corre el riesgo de difuminar sus contenidos revolucionarios. Por otra parte, la crítica al fundamentalismo y a la búsqueda de una trascendencia y seguridad absoluta (superhard), a mi entender compatible, deja un tanto en la penumbra los efectos devastadores del capitalismo en relación a la exclusión (de la cual casi no habla) y a la opción de un marxismo crítico por los excluidos como integrantes de un nuevo bloque social. (Ernesto Laclau, 230-1, 1993).

40. Ver Abraham Maslow, *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*, Ed. Kayrós, Barcelona, 1968. Manfred Max-Neef, Martín Hopenhayn, Luis Weinstein y otros, «Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro». En: *Development-Dialogue*, Número especial 9 (1986). Luis Weinstein, 1978, 1995. Jürgen Habermas, 1986.

por lo tanto, aspira a ser hegemónica, es decir, una cultura que absorbe a los otros dentro de sus propias categorías. Reconocer otra cultura y otros saberes supone un desafío mucho mayor; el desafío de transformar ambos - saber popular y saber profesional- hacia la producción de un nuevo saber.

En tal sentido, existe una relación estrecha entre los requisitos de identidad y autoestima con una ética centrada en la dignidad, única compatible con una democracia radical y con una política del reconocimiento⁴¹.

LA DEFENSA DE LOS VALORES DE LA AUTONOMÍA, DEL RECONOCIMIENTO Y DEL EJERCICIO DE UNA PARTICIPACIÓN CIUDADANA, REQUIEREN UNA POLÍTICA DE LA RESISTENCIA, QUE SIN EMBARGO ENCUENTRA UN OBSTÁCULO EN LA FRAGMENTACIÓN

No obstante lo expresado y sin negar los aportes indiscutibles de una ética dialógica y de una ética de la autenticidad, es preciso un esfuerzo para repensarlas y reformularlas desde nuestros contextos históricos donde se nos impone con fuerza la exclusión consolidada por los modelos neoliberales. ¿Qué sentido puede tener para nosotros afirmar la necesidad del diálogo cuando no existen condiciones mínimas para dialogar, cuando los interlocutores son negados, no sólo en su competencia lingüística, sino en el valor de su propia vida? ¿Cómo podemos exigir el reconocimiento y las políticas del reconocimiento cuando avanzan y se consolidan modelos que suponen la destrucción de la vida, la negación de los derechos humanos, el predominio de las exigencias del mercado sobre la

reproducción de la vida y la respuesta a necesidades básicas que la aseguran?

Una ética de la liberación requiere partir desde la dura realidad de la exclusión, la dominación y la explotación, construyendo un pensamiento original. Este es también el desafío de una práctica social crítica y novedosa⁴².

EL HORIZONTE ÉTICO EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

De los muchos aprendizajes que debiéramos realizar a partir de la llamada crisis de los paradigmas, uno de los más importantes debe ser el reconocimiento de la centralidad de la cultura. La cultura es un concepto complejo de no fácil definición. En forma aproximativa, se podría decir que la cultura está estructurada en torno a relaciones sociales y redes comunicacionales. Supone la conjunción de distintos elementos que conforman una visión del mundo, del entorno, de la naturaleza y de los demás. Una determinada manera de interpretar la producción del conocimiento. El reconocimiento o la negación de las propias potencialidades. La constitución de una identidad, ligada a valores, tradiciones y a una historia compartida. En este sentido, la cultura es una matriz generadora de comportamientos, actitudes, valores, códigos de lenguaje, hábitos y relaciones sociales. En ella se reproducen las relaciones de dominación-dependencia vigentes en la sociedad en la que vivimos. Pero es en ella donde pueden comenzar a gestarse nuevas alternativas.

Se trata, pues, de un escenario privilegiado para el desarrollo de los procesos educativos. En el marco de dicho escenario, la educación debe cumplir un papel transformador (1), generar una permanente actitud de apertura a la diversidad (2), desarrollar potenciales de democracia y protagonismo (3), ayudar a la construcción de una identidad crítica (4), integrar procesos de búsqueda más

allá de las fronteras de las disciplinas (5), encontrando fuentes inspiradoras en la fuerza de la utopía (6).

1. Educación e intencionalidad transformadora

Frente al avance de los modelos neoliberales, una tarea de primer orden consiste hoy en día en la lucha contra el fatalismo y la sumisión. El fatalismo se corresponde con la cultura de la desesperanza y ambos son impulsados por las ideologías dominantes. Responde también a un enfoque determinista de la historia que asegura un desarrollo lineal de la misma. La historia está con nosotros ha sido el lema que paradójicamente ha impulsado por una parte a un compromiso exigente en cuanto capacidad de sacrificio y de entrega,

41. Ver Charles Taylor, 1993, 91-107. Para Raúl Zibechi, el zapatismo desarrolla una ética de la dignidad centrada en los valores comunitarios. Esto significa revolucionar el concepto de revolución. (Raúl Zibechi, 173-85, 1995). En una importante ponencia en el Congreso Internacional sobre Marx, Michael Löwy sostiene la tesis de que las corrientes eco-socialistas y los movimientos sociales de inspiración comunitaria, tales como el zapatismo, tienen un ingrediente importante en un marxismo que se ha librado del eurocentrismo y del culto a las fuerzas productivas. (Michael Löwy, *De Karl Marx a Emiliano Zapata. La critique marxiste du progrès et l'enjeu actuel des mouvements sociaux*, Paris, fotoc., 1995).

42. «El debate se sitúa así entre una moralidad formal, una eticidad concreta y un tertium quid no considerado en el debate euro-norteamericano, y mucho más si se sitúa ese tertium en la perspectiva de la periferia mundial empobrecida, explotada y excluida (el gran afectado ausente), es decir, desde una alteridad ética mundial (...). La alteridad permite superar la universalidad formal de la moralidad, por una parte, y, por otra, la sustantividad concreta de la eticidad, desde un horizonte de nueva problemática. La posición de la Filosofía de la Liberación parecerá concordar con Taylor en el reclamo de recuperar la positividad de un mundo de la vida orientado por bienes (contra Habermas o Apel); pero, al mismo tiempo, descubre criterios formales que permiten la crítica de toda totalidad ontológica, sistémica o Sittlichkeit (contra Taylor), desde el principio ético de la alteridad del Otro (más allá de Habermas o Apel).» (Enrique Dussel, 1993, 58-9).

pero por otra a la adhesión a una historia ya construida y orientada inexorablemente por leyes.

La educación, en cuanto momento fundamental de un movimiento cultural que apuesta a la construcción de alternativas populares, está animada por una intencionalidad política. Cuando hablo de intencionalidad política quiero significar la apuesta a una transformación de la actual sociedad en el sentido de una sociedad sin dominación ni exclusión, donde los sujetos encuentren satisfacción a sus necesidades reales; me refiero a un proceso que desarrolle el protagonismo de los sujetos populares, su capacidad de saber y de poder; la necesidad de articular estrategias y acciones distintas animadas por una lógica antagónica a la lógica del sistema y de la cultura dominantes⁴³.

De no existir tal intencionalidad política, las experiencias que pretenden ser alternativas, así como los procesos de construcción de poder local inherentes a ellas, pueden resultar funcionales al sistema y a la cultura vigentes, permitiendo la corrección de algunas graves consecuencias de los modelos neoliberales, pero sin que estos resulten cuestionados.

Es por ello que la intencionalidad política resulta inseparable de una participación democrática permanente, de una educación ciudadana en especial respecto a los derechos humanos y a la calidad de vida y de una teoría de la justicia distributiva - instrumentada sobre la base de un programa y un conjunto de medidas efectivas - que impulse la redistribución de los beneficios desde los sectores privilegiados hacia los sectores más desfavorecidos. Los programas sociales, las prácticas que desarrollamos, las acciones que impulsamos junto a los sectores más postergados, tienen que estar animados por una concepción de la justicia social efectiva. No es posible pensar en la calidad de vida sin pensar en una sociedad democrática, igualitaria y justa, donde la dignidad no sea proclamada sino realizada efectivamen-

te para todos los ciudadanos.

En este sentido, numerosas experiencias que se desarrollan en América Latina adquieren dimensión política en la medida en que fortalecen una lógica antagónica a la lógica del sistema y de la cultura dominante. Así por ejemplo existe un sinnúmero de experiencias que se desarrollan en el plano de los microprocesos y microrealizaciones, pero que tienen un componente de transversalidad en la medida en que penetran todos los ámbitos de la sociedad latinoamericana: elaboración de alternativas educativo-culturales, construcción de procesos de poder político a nivel local, programas de vivienda basados en la autogestión y ayuda mutua, programas orientados a crear sistemas locales de salud con participación protagónica y autogestionaria de la comunidad, procesos de búsqueda de una economía alternativa y solidaria, compromiso de las comunidades eclesiales de base, movimientos ecológicos, por los derechos humanos y por la igualdad de la mujer, las luchas de los trabajadores de la ciudad y del campo, el movimiento de los sin tierra, las luchas de los movimientos indígenas, la lucha por los derechos humanos, las múltiples expresiones de los movimientos juveniles, etc. Esto sin pretensión de agotar la lista de experiencias en la construcción de alternativas populares.

En tal sentido me parece estimulante el planteo crítico hecho por Hirschman en relación a lo que él denomina las retóricas de la intransigencia. Estas nos impiden ver el potencial transformador y la lógica antagónica inscrita en el desarrollo de muchas microexperiencias, con el argumento de que no conducen a un cambio total⁴⁴.

Superar una retórica intransigente requiere apertura a las diversas experiencias y a su lógica antagónica. A la vez, supone una capacidad autocrítica para analizar las experiencias donde cada uno se encuentra implicado, de modo de ver hasta donde desarrollan dicha lógica antagónica o bien impulsan una lógica funcional.

2. Educación y reconocimiento de la diversidad

Al esbozar algunos rasgos del contexto se hizo referencia a la fragmentación. Evidentemente no podemos confundir fragmentación con diversidad. La cultura dominante resalta con tanta fuerza la diversidad hasta el punto de promover la fragmentación y el privatismo. En tal sentido, una cultura de la posmodernidad puede resultar funcional a la lógica dominante de los modelos neoliberales. Sin embargo, la diversidad y la creatividad son dimensiones fundamentales de la gestación de alternativas.

Podemos - y debemos - recuperar muchos valores y preocupaciones características de la cultura posmoderna. Ante todo, por supuesto, la inquietud por la creatividad y diversidad que impulsa el surgimiento de formas nuevas vinculadas a racionalidades distintas y al rechazo de modelos hegemónicos únicos.

Esto supone resaltar la dimensión estética de la vida y de la política. La vida como el arte de la construcción de un sentido o de una multiplicidad de sentidos; el sí mismo como una obra de arte, proyectado a los demás por la fuerza del amor. Muchas veces hemos pensado la política sobre la base de un modelo racionalista y occidental. Hoy somos más sensibles por el ejercicio de una política que suponga también el gozo, el placer y la gratificación. También la política puede ser una actividad lúdica y constituir una experiencia estética. Se trata de gozar en la construcción de la sociedad nueva, lo que no significa que esta construcción no vaya a re-

43. Oscar Jara destaca la intencionalidad política de la educación popular entendida como contribución al protagonismo popular y al desarrollo de un sentido radicalmente democrático. Los procesos de educación popular contribuyen a crear sociedad civil y apuntan a que el Estado sea penetrado desde la sociedad civil. Se trata de llenar el Estado con la vida de la sociedad. (Oscar Jara, 59, 1994).

44. HIRSCHMAN, Albert O. 1991.

querir **esfuerzo, sacrificio y entrega**. Sin **motivación, creatividad, autoestima no es posible pensar en una sociedad nueva establecida sobre la base de nuevas relaciones**. Si en una época se fue muy consciente del valor de la razón, hoy en día nos asomamos al valor del placer, sin renunciar a la racionalidad. En el fondo, se trata de apostar a una visión más integral de la vida y de la sociedad y al surgimiento de nuevas configuraciones emocionales. Para las categorías vigentes en nuestra sociedad, por el contrario, la desvalorización de la vida cotidiana en favor de la técnica parte de la base de una contraposición irreconciliable entre lo racional y lo emocional. Como lo afirma Humberto Maturana, la educación tiene que enseñar a re- mirar al ser humano como un ser en el cual la razón y la emoción son dimensiones de la vida⁴⁵.

Lo que, a su vez, está muy unido al reconocimiento del sentido del límite. Autoestima no significa omnipotencia. Liberación no significa respuesta absoluta a todos los problemas. Se trata de excluir cualquier forma de vida con pretensiones totalitarias, lo que no significa renunciar a las visiones globales e integrales. Es preciso romper ese dilema que nos impone aceptar o el relativismo total o bien las visiones absolutas. La liberación también se mueve en medio de la incertidumbre, supone búsquedas, exige construir colectivamente por ensayo y error, nos desafía a impulsar microexperiencias alternativas proyectadas y abiertas a las utopías de liberación. Sin embargo, este camino de incertidumbres está orientado por una ética fuerte, cuya certeza le proviene de la opción por los excluidos y por el pueblo como sujeto histórico transformador. En este sentido no me parece que la tolerancia suponga una inclinación hacia una ética de mínimos, como lo proponen algunos autores. La terminología hace pensar en su opuesto, una ética de máximos de alcance casi totalitaria. En realidad, el proyecto de liberación está alimen-

tado por valoraciones y opciones fuertes (Charles Taylor habla de strong evaluations) que se articulan con búsquedas e incertidumbres. De ahí la necesidad del diálogo y de la argumentación⁴⁶.

La diversidad, por lo tanto es valiosa si no se agota en la fragmentación, el privatismo y la exaltación de un presente sin apertura a un futuro de esperanza.

3. Educación, democracia radical y pedagogía del poder

Ahora bien, en la práctica social es determinante el protagonismo de los sujetos en las decisiones. No hay intencionalidad política si no revertimos la situación de subordinación que convierte a la gente en mero objeto. Dicha intencionalidad debe expresarse en la constitución de sujetos con una nueva identidad y con un nuevo protagonismo. De ahí la vigencia de un estilo democrático y de la construcción de una nueva democracia o democracia radical. En tal sentido, me parece importante el avance y desarrollo de las experiencias de poder local ligadas a la participación vecinal en diversos municipios de América Latina⁴⁷.

Para hacer efectiva la participación de todos los ciudadanos en la discusión y decisión de aquellos problemas que los afectan, no hay otro camino que articular las formas de democracia representativa con formas novedosas de participación directa. La democracia radical supone un ejercicio y distribución del poder, referido a las decisiones políticas, que genera condiciones para un cambio sustancial de los modelos de democracia⁴⁸.

De esta manera, los procesos de construcción de poder local se convierten en instancias privilegiadas de educación. Puesto que requieren de verdaderos procesos de aprendizaje, de la articulación entre las visiones sectoriales y las decisiones globales, del compromiso efectivo de los participantes en acercar a quienes no están participando, ya sea por desmotiva-

ción, ya sea porque no se enmarcan en la organización. El tema de cómo llegar al vecino no-organizado adquiere una relevancia destacada y quizás es una clave fundamental para el desarrollo de una democracia radical.

Por esto, en el ámbito de la educación popular ha comenzado a designarse la experiencia de construcción de poder local como pedagogía del poder.

45. Ver la entrevista realizada a Humberto Maturana en Michael Basch y Eduardo Yentzen, *Imágenes para un mundo nuevo. Entrevistas*, Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile, 55-74, 1994. Charles Taylor formula algo similar recurriendo al término the expressivist turn (Ver, Charles Taylor, 368-390, 1989).

46. Adela Cortina sostiene esta discriminación entre ética de mínimos y de máximos, inclinándose por la primera. Mi crítica a su planteo no significa que no comparta muchas de las afirmaciones relativas a la ética comunicativa y a la democracia radical, en especial su esfuerzo por darle contenido material a la primera. Ver Adela Cortina, 1993.

Para Giulio Girardi; la utopía popular apuesta a la posibilidad de múltiples experiencias animadas por una lógica antagónica. (Giulio Girardi, 1994 (b), 141-173). También Norbert Lechner, 1990.

En relación a la diversidad cultural y al peligro del etnocentrismo que pueden correr ciertas éticas universalistas, puede consultarse la obra colectiva, León Olivé (comp.), 1993.

47. Ver Marta Harnecker. «Nueve Tesis sobre la Democracia en los gobiernos de participación popular de América Latina». En: *Rev. América Libre*, 6, pp.40-52 (1994). Al tema del poder local me he referido en un trabajo de próxima publicación, Los procesos de construcción de poder local y los centros de educación popular.

48. Adela Cortina destaca el vínculo que, a su modo de entender, existe entre ética comunicativa y democracia participativa y radical. No dudo que este vínculo se vería potenciado por las experiencias de lucha y por los procesos de construcción de poder local vividos en América Latina. Tampoco me caben dudas en cuanto a que esta dimensión supondría una teoría del poder al interno de la ética comunicativa y cambios sustantivos en el abordaje del tema de la exclusión. (Ver Adela Cortina, 152, 1993).

La pedagogía del poder enfrenta una cultura autoritaria, caracterizada por depositar la ciudadanía en los expertos, técnicos y políticos. La cultura autoritaria depotencializa la figura del ciudadano, trasladando la toma de decisiones desde la gente hacia los expertos. Pero, además, la cultura autoritaria, que propugna relaciones de dominación/dependencia en todos los niveles de la sociedad, penetra profundamente la vida cotidiana, las relaciones barriales y territoriales, las organizaciones vecinales y los estilos de participación y conducción. Con lo cual, una democracia radical, con fuerte base territorial, se vuelve escenario privilegiado para el análisis de tales relaciones y para su modificación. Como bien lo expresa Charles Taylor, la única defensa que nos queda frente a una cultura autoritaria consiste en el desarrollo de una vigorosa cultura de la participación ciudadana que no nos aisle frente al Estado burocrático y que nos permita superar los límites impuestos por el despotismo blando⁴⁹.

La pedagogía del poder permite comenzar a revertir un modelo democrático-autoritario en el cual se privilegia la delegación de poder. El pueblo cada cinco años elige sus representantes y deposita en ellos la confianza pero también el ejercicio de la decisión. Una democracia de cúpulas que luego se reproduce a nivel de los partidos políticos, afianza con fuerza este modelo de democracia autoritaria. Los procesos de descentralización y participación popular comienzan a reinstaurar una democracia ciudadana al interno de la democracia establecida. Los vecinos - ciudadanos son convocados a debatir los problemas que interesan a la ciudad, a discutir y a tomar decisiones en relación a planificaciones estratégicas que permitan una respuesta adecuada y posible a las necesidades de los habitantes de la ciudad, se comprometen a priorizar dichas necesidades, pensando desde la globalidad y superando visiones parcializadas. Adquieren conocimiento efectivo de

los límites existentes, ya sea en relación a los recursos, ya sea en relación a las contradicciones respecto a las políticas neoliberales que predominan en el nivel macro.

La pedagogía del poder es también una pedagogía del conflicto, porque no existe ejercicio del poder sin emergencia de los conflictos. Estos se multiplican a todos los niveles. Ahora bien, ante el conflicto la respuesta educativa es la pedagogía del conflicto. El conflicto es la posibilidad de analizar las contradicciones del propio proceso. El conflicto cumple, pues, una función de analizador. Enfrentado adecuadamente y con la participación de los vecinos involucrados puede constituir un espacio de autoanálisis y análisis del proceso que permita alcanzar niveles de crecimiento y de maduración.

Aquí adquiere fuerza la tesis sustentada a lo largo de este trabajo: las transformaciones estructurales no son tales si no van acompañadas por la aparición de mujeres y hombres nuevos, movidos por los valores de solidaridad, responsabilidad y justicia. Novedad que supone personalidades que estimulan el crecimiento y la maduración de todos, superando una ética autoritaria centrada en la identificación violenta y en la dominación. Por esto, una democracia radical converge en la multiplicación de educadores, políticos, promotores nacidos de los propios barrios y de los movimientos sociales y populares. La democracia radical es una educación al ejercicio consciente de la ciudadanía en las diversas esferas de la democracia y la justicia, de modo tal que cada ciudadano aprenda a ser gobernante y a impulsar todas las formas de gestión, control y poder popular.

En suma, la pedagogía del poder constituye hoy en día una de las innovaciones más interesantes en el movimiento de educación popular. Convoca a la ética y a la política y exige un mayor protagonismo de las organizaciones populares en la lucha por una democracia radical.

4. Educación e identidad crítica

En realidad, el modelo sobre cuya base se desarrollan nuestros procesos de formación es un modelo estructurado sobre relaciones de poder. El discurso se elabora desde el poder y contribuye a su consolidación. La relación pedagógica reproduce las relaciones de dominación y dependencia, por medio de las cuales el profesional y el educador instauran un estilo educativo que no tiende al crecimiento de nuevos sujetos y nuevos educadores, sino a su dependencia y subordinación. Ahora bien, sobre la base de relaciones de dominación sólo pueden conformarse personalidades subordinadas y sólo puede surgir una ética de la dependencia, donde el otro no es un sujeto distinto a mí, sino que es la reproducción de mí mismo. Al objetivar las relaciones educativas, la práctica social conduce a la reproducción de un modelo que permanentemente genera condiciones para que quienes son considerados como objetos por la cultura vigente, mantengan la condición de tales.

Trasladada al plano de la práctica social, una ética de la subordinación se manifiesta en un conjunto de conductas y comportamientos: la investigación y el diagnóstico son elaborados sobre la población sin tener en cuenta su participación; los conocimientos obtenidos no apuntan a transformar en forma autogestionaria la situación de la población, sino que sirven para investigaciones cuyos productos no vuelven a ella o si vuelven son devueltos en una forma que mantiene su pasividad; se pone el acento en una ética del secreto profesional en cuanto a la información, pero se olvida o se niega, en forma consciente o inconsciente, la necesidad y el derecho a la información por parte de las poblaciones con las cuales trabajamos. Cuando se privilegia una ética

49. TAYLOR, Charles. 45, 1994. Ver el trabajo de Pedro Pontual, *Por uma Pedagogia da Participação Popular*, 1994.

de la subordinación, en aquellas experiencias comunitarias de extensión universitaria, se pone el énfasis en la formación del estudiante, para la cual la comunidad colabora, en forma receptiva y muchas veces sufriendo los requerimientos de esa formación curricular.

Es así que, desde la perspectiva de una ética de la subordinación, se niega la autonomía de los sujetos, se privilegian los modelos de beneficencia y se acentúa la situación de sometimiento en la que se encuentran muchas de las poblaciones periféricas con las cuales se trabaja. Se conforman personalidades cuya identidad sigue teniendo como referente la violencia, en cuanto imposición del modelo del educador, negando las potencialidades de maduración, de creatividad, de iniciativas y de acción de los sujetos con los cuales se desarrollan los procesos educativos. El otro es negado en cuanto sujeto en la medida en que se le niegan sus potencialidades, impidiéndole realizar aquel aporte inédito ligado a su originalidad. Pero de esta manera, el modelo educativo - aún cuando pueda fundarse en un discurso con contenido de cambio - termina siendo funcional a la personalidad centrada en el orden y en el sometimiento, postulada e impulsada por los modelos neoliberales. El excluido es incluido en un modelo de aprendizaje que consolida su exclusión. El educador, a su vez, sostiene vitalmente una ética del doble discurso, con contenidos transformadores y con códigos normativos de subordinación.

Por tanto, espontáneamente no somos tan libres como pensamos. Espontáneamente reproducimos las estructuras de dominación: en las familias, en el barrio, en las propias organizaciones sociales... De esta manera, dichos espacios se vuelven lugares privilegiados de análisis cultural, es decir, de un análisis donde objeto y sujeto de la investigación coinciden y donde el centro de atención está puesto en la recuperación de la propia historia y de las propias vivencias

en cuanto articuladas con una práctica y con un contexto cultural y social. En este sentido, la investigación se convierte en un autoanálisis colectivo⁵⁰.

Ahora bien, corresponde decir que la formación predominante ha reforzado en nosotros la identificación de la cultura con el conocimiento. Una cierta orientación fundada en la centralidad de la razón instrumental ha hecho pasar a un segundo plano, o simplemente ignorado, las dimensiones cualitativas, éticas, simbólicas y afectivas, provocando un determinado proceso de estructuración de la persona del educador y del profesional.

**EN LA ACTUALIDAD
APOSTAR Y DESARROLLAR
UNA EDUCACIÓN CRÍTICA,
HOLÍSTICA Y MADURA
SUPONE PENSAR DESDE LOS
BORDES, ES DECIR, DESDE
LAS VÍCTIMAS DE LAS
SOCIEDADES
CONTEMPORÁNEAS Y
NEOLIBERALES**

A la vez, la formación de los educadores y profesionales, en general pone énfasis en la transmisión de los conocimientos. Por cierto, está fuera de discusión que todo proceso de aprendizaje supone transmitir conocimientos. El problema radica en la matriz a partir de la cual se genera la producción del conocimiento. El modelo predominante se basa en una matriz de transmisión unidireccional, donde el receptor es negado en sus potencialidades comunicativas. Hablante y oyente, emisor y receptor interactúan sobre la base de un modelo de transmisión y no de comunicación. Oyente y receptor son categorías que expresan que el modelo desde el cual se elabora excluye las potencialidades de interlocución. A veces, este modelo puede disimularse con técnicas

participativas que, en el fondo, mantienen inalterada la matriz colaborando en su legitimación.

En síntesis, no sólo los vecinos y sus organizaciones tienen que desarrollar procesos de aprendizaje. También los profesionales y educadores tenemos que aprender a producir conocimiento de otra manera, desestructurando los modelos que hemos internalizado costosamente en nuestro largo proceso de formación. Este proceso de nuevo aprendizaje y de desaprendizaje requiere, sin lugar a dudas, una nueva postura y nuevas actitudes éticas.

Escuchar ya no es sinónimo de oír lo que yo quiero, sino de abrirme a lo novedoso y a los cuestionador. La pregunta deja de ser un ejercicio retórico y pasa a convertirse en una postura frente al mundo y a la realidad que permite avanzar en el conocimiento. La confianza no es una simple impostura, sino una real apertura a los otros, que despierta la estima y la autoestima. Nadie puede cambiar sin quererse, es decir, sin estimarse y apreciarse en sus valores y potencialidades. El educador debe lograr el clima propicio para que estas nuevas relaciones prosperen. Acertadamente Max Neef destaca la estima y la valoración como una necesidad del mundo de la vida. No es una necesidad de lujo, o para los momentos de ocio, o para sociedades que ya han alcanzado un determinado nivel económico. Sin autorreconocimiento y sin el reconocimiento de los demás no es posible alcanzar la seguridad indispensable para el crecimiento personal y colectivo.

Este proceso de desaprendizaje y de nuevo aprendizaje supone una postura ética de descentramiento, de superación de un vínculo establecido sobre la violencia y la imposición, de apuesta hacia la creación y el crecimiento de identidades críticas y maduras, que permitan que las otras

50. Ver Giulio Girardi, 42, 1990.

personas se descubran a sí mismas, descubriendo sus potencialidades. El modelo de autonomía se vuelve difícil, porque la sociedad instituida nos constituye como sujetos dependientes y subordinados. La autonomía no está dada, sino que es, pues, una conquista; sin embargo, se trata de una conquista a realizar juntos y dialógicamente⁵¹.

Desde esta perspectiva, programas de extensión universitaria donde se busquen los mecanismos adecuados pero donde también se desarrolle una ética comunicativa, requieren que el aprendizaje de los estudiantes se articule con un proceso donde la comunidad sea protagónica, se convierta en sujeto del proceso, ayudando a revertir y a reformular los contenidos curriculares y las formas de evaluación del aprendizaje.

5. Educación a la producción transdisciplinaria

Lo anterior es inviable si los educadores y profesionales no desarrollamos una práctica de trabajo colectivo. El análisis de las perturbaciones de la comunicación y de los vínculos que establecemos con las poblaciones junto a las que trabajamos, así como también el aprendizaje y la elaboración teórica, requieren el respaldo de un colectivo de análisis y de reflexión. La situación analítica en virtud de la cual se objetivan y comparan las propias experiencias vitales, las vivencias subjetivas y la incidencia recíproca en relación al contexto socio-cultural, hacen imprescindible un espacio de autoanálisis también para los educadores y profesionales que desarrollan una práctica con la comunidad.

Por otra parte, es interesante destacar que la ética comunicativa procede de un paradigma pragmático a partir del cual la construcción de la teoría y la búsqueda de la verdad se verifica a través de un proceso cooperativo donde los científicos y los profesionales contrastan sus teorías y sus hipótesis con las argumentaciones y contraargumentaciones de los partici-

pantes en comunidades científicas y profesionales. La búsqueda cooperativa de la verdad se vuelve así una exigencia ética y no sólo epistemológica. Hoy se ha convertido en norma de acción y de investigación la referencia a la comunidad científico-profesional.

Esto se ve refrendado por la pertinencia de investigar, analizar y sistematizar en equipos multiprofesionales que, sin disolver la especificidad de cada disciplina, plantean la imperiosa necesidad de trascender fronteras epistemológicas,

en virtud de la complejidad de la realidad, de la riqueza de un trabajo en comunidad y del requisito de la mutua contrastación entre teorías y prácticas construidas en los ámbitos de las diversas disciplinas. No obstante, si está ausente la exigencia ética del mutuo reconocimiento y de la dignidad de los participantes en la búsqueda cooperativa de la verdad, los esfuerzos multidisciplinarios corren el serio riesgo de frustrarse, quedando en un mero discurso declarativo. La búsqueda interdisciplinaria supone la actitud ética del reconocimiento de los propios límites y del límite de la disciplina en la que uno se ha especializado y requiere el desarrollo de una profunda actitud de apertura y de sinceridad. Lo que no puede darse si, en principio, los participantes en equipos multiprofesionales no están motivados por una actitud de diálogo que exige, ante todo, una pretensión de inteligibilidad, o sea el recurso a un lenguaje y a categorías comprensibles para los profesionales de otras disciplinas.

Precisamente porque la verdad se

construye en medio de la incertidumbre y de la opacidad, hoy nos estamos habituando a reconocer que la transparencia de la realidad y la penetración de la razón no es ilimitada. Sin llegar a sostener la tesis de un pensamiento débil, es verdad que la cultura contemporánea desafía las actitudes dogmáticas y las pretensiones de verdades absolutas e incuestionables. Esto nos empuja a fortalecer las búsquedas colectivas⁵².

A mi modo de entender, desde la perspectiva de

la práctica social, también el trabajo interdisciplinario recibe una resignificación. Ya no se trata solamente de

EL OLVIDO DEL OTRO EN CUANTO EXCLUIDO ES QUIZÁS HOY EL NÚCLEO SIMBÓLICO DE UNA REPRESIÓN QUE SE CONVIERTE EN REQUISITO ÉTICO Y CULTURAL INDISPENSABLE PARA ASEGURAR EL FUNCIONAMIENTO DE UNA SOCIEDAD QUE PRODUCE CONSTANTE EXCLUSIÓN. EL OTRO ES SÓLO RECONOCIDO COMO ALTERIDAD DE COMPETENCIA

51. «La participación en iniciativas y actividades plurales (...) fue fuente de aprendizaje. Exigió una revisión de sus motivos y actitudes, de objetivos y métodos. Aprender de los errores. Cambiar modos habituales. Crear. Podríamos conjugarlo con la idea de descentramiento, de un progresivo descentramiento». (Carmen Terra-Rosita García, *¿Podemos transformar la realidad social? Reflexiones desde una experiencia de pastoral social*, Obsur, Montevideo, 57, 1995.). Ver Ricardo Cetrulo, 195-246, 1995.

52. Si bien varias de la tesis sostenidas por las corrientes posmodernas resultan cuestionables, en virtud del relativismo al que conducen y de la funcionalidad -no necesariamente explícita- respecto a los modelos neoliberales, sin embargo el énfasis en la incertidumbre, en la búsqueda y en la no transparencia de la realidad, parecen constituir hipótesis de trabajo fecundas para quienes apostamos a la intencionalidad ética y transformadora de la práctica social. Lo que no significa compartir la tesis, sostenida por Gianni Vattimo, de que el ideal de este mundo sería aceptar la opacidad como consecuencia de la multiplicidad irreductible de voces. (Debilidad, opacidad, periferia. Nuevas conversaciones con Gianni Vattimo. En *La República de Platón*, 2-3; Montevideo, 11 de mayo de 1995).

producir un conocimiento científico integrado al interno de los equipos y de las comunidades científicas y profesionales. Se trata de producir un nuevo saber y un nuevo conocimiento en contacto vivo con las experiencias de la gente, impulsados por una actitud de servicio y sabiendo que estamos colaborando, con la mayor rigurosidad posible, en la construcción de un mundo donde el protagonismo de los sectores populares ya no sea una excepción.

Esto último resulta particularmente difícil y complejo en programas de trabajo comunitario donde intervienen profesionales, docentes y estudiantes de disciplinas diversas. Por momentos parece que sea imposible romper las estructuras férreas curriculares que pretenden abordar la comunidad sin producir cambios sustantivos en las currícula. Si prevalece este abordaje, quien sufre las consecuencias es la comunidad, al sentirse invadida y fragmentada por la acción de enfoques disciplinarios distintos. Lo que constituye un grave problema ético, además de epistemológico. La intencionalidad debe ser generar espacios operativos donde los profesionales repiensen sus especialidades y sus temáticas desde las exigencias de la comunidad. El abordaje holístico responde, además, a una concepción de la salud de carácter integral e integrador. Luis Weinstein, refiriéndose a una cultura integradora (pero nunca integrista) habla de las cinco E que conforman una gestalt: espiritualidad, existencia, epistemología, ética, ecología⁵³.

6. Educación: eficacia y mística de las utopías

En los procesos educativos resulta relevante destacar la fuerza secularizadora de las utopías, en tanto cuestionan permanentemente los absolutos, rechazan los ídolos y nos impiden caer en la sacralización, aún aquella hecha en nombre de los más postergados. Un sano sentido del realismo y una profunda convicción de la relatividad de los proyectos, acompa-

ñan siempre a la actitud mística impulsada por utopías con sentido liberador. Corresponde, pues, distinguir las utopías totalitarias que han sacralizado una determinada institución o un determinado proyecto, inhibiendo toda capacidad crítica, de las utopías liberadoras que encuentran la fidelidad permanente a los oprimidos también en la actitud profética de la pregunta.

Las utopías liberadoras constituyen los horizontes de sentido, tanto para el pensamiento como para la acción, de una ética de la esperanza. Son horizontes que dan sentido a la vida a través de su articulación. En cambio, las utopías totalitarias (ya se trate de la totalización del mercado, del Estado y de cualquier institución) ofrecen la base de una filosofía de la historia inspirada en la resignación y el realismo. A su vez, el liberalismo reniega de las utopías cayendo en una ética de los acuerdos sin articulación⁵⁴.

La utopía convoca a la integralidad de nuestro ser. Convoca a la inteligencia, en cuanto las utopías exigen de nosotros capacidad de buscar caminos eficaces, dando respuestas concretas, sin perder de vista los horizontes de imposibilidad que nos permiten pensar y realizar nuevas posibilidades. Pero, a la vez, despiertan en cada uno de nosotros, en los grupos y en las comunidades, las energías y emociones más profundas. Hacen renacer una mística que se consideraba perdida. Como nos lo dice Leonardo Boff, la mística es un motor secreto, es un fuego interior que nos fortalece y nos otorga el dominio necesario para superar las incertidumbres. Nadie es más seguro de sí y de los demás que aquel que sabe avanzar en la inseguridad. Es la mística la que nos hace aceptar más bien una derrota con honor que buscar una victoria con vergüenza, alcanzada por la infidelidad a los valores éticos y resultado de las manipulaciones y del engaño⁵⁵.

Eficacia y mística, racionalidad y utopía, sueños e inteligencia, lucha y

tolerancia, paciencia e indignación, son actitudes y virtudes éticas de fundamental importancia para nosotros educadores.

Por último quiero señalar que, junto a los promotores, militantes barriales, educadores populares, agentes comunitarios, vecinos organizados y no organizados, trabajadores, integrantes de los distintos movimientos sociales, estudiantes, podemos ser gestores de experiencias educativas y comunitarias novedosas donde efectivamente se produzca un nuevo conocimiento, se desarrollen procesos de desaprendizaje y aprendizaje en el ejercicio del protagonismo y del poder y se avance hacia experiencias alternativas que buscan resistir y construir por la vida.

América Latina sin dudas se ha convertido en un verdadero laboratorio de múltiples experiencias alternati-

53. Ver Luis Weinstein, 1995, 32-41. En el programa Apex, que ha sido el horizonte de referencia de este trabajo, hemos implementado cuatro estrategias que buscan responder a un enfoque transdisciplinario: una estrategia de carácter territorial, basada en los barrios más que en los programas temáticos, llevada adelante por equipos barriales operativos; el programa de practicante de salud familiar, conformado por equipos de estudiantes de disciplinas distintas que realizan un seguimiento a la salud de las familias; el fortalecimiento de la formación metodológica en el trabajo con la comunidad, implementada a través de la unidad de metodología; por último, un programa de formación interdisciplinaria como apoyo y sostén educativo a la red de agentes comunitarios de salud (vecinos promotores). Hemos sintetizado la experiencia de un año de trabajo en la formación de agentes comunitarios, en la ponencia presentada al Encuentro de Salud Colectiva (Edén Echenique, Formación de un equipo de vecinos promotores de salud. Un espacio de reflexión y aprendizaje, Octubre de 1995).

54. Taylor desarrolla extensamente su tesis de la imposibilidad de prescindir de las estructuras de sentido. Una ética de la autenticidad se caracteriza por la capacidad de articular en torno a evaluaciones fuertes. La ética procedimental del liberalismo sostiene una postura que él considera neutral, conducente al atomismo y a la fragmentación (ethics of inarticulacy) (Charles Taylor, 3-110, 1989).

55. BOFF, Leonardo. 189-97, 1993.

vas que conforman una especie de mundo subterráneo animado por una cierta lógica antagónica. Debemos tener la capacidad de explorar con una mirada distinta que nos permita descubrir la riqueza, la novedad, así como también los límites y dificultades de ese mundo de experiencias vivas que se está construyendo⁵⁶.

Lamentablemente, muchas veces predomina la fragmentación y el bloqueo frente a las posibilidades de comunicación, intercambio, crítica y enriquecimiento mutuos. Aquí tenemos que dar una batalla teórica y práctica contra la dispersión de experiencias que intentan ser alternativas. En la medida en que no logramos articular críticamente la pluralidad de experiencias, corremos el riesgo de ser neutralizados por la fragmentación impulsada por los modelos y concepciones neoliberales. Quizás nuestro mayor esfuerzo educativo y ético deba orientarse a la articulación y apertura de horizontes de esperanza. Ante una cultura de la desesperanza, el desafío educativo y ético está en nuestro aporte incansable para organizar la esperanza.

Bibliografía

ALFORJA. *Educación Popular, democracia y desarrollo*. Cep-Alforja San José de Costa Rica, 1994.

CABRERA, Miguel. «Ética y discurso político gubernamental». En: *Rev. Multiversidad*, 5, 11-29, (1995).

CARDENAL, Fernando. «Poder y ética: perspectiva desde la educación popular». En: Alforja, *Educación popular, democracia y desarrollo*, Cep-Alforja, 77-85, San José de Costa Rica, 1994.

CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Ed. Tusquets, t.I y II, Barcelona, 1989.

_____. *El mundo fragmentado*. Ed. Nordan, Montevideo, 1993.

CETRULO, Ricardo. «Desarrollo local en la perspectiva de la acción cultural. Articulación de la dimensión cultural, política y económica». En: Anke van Dam- Sergio Martinic-Gerhard Peter, *Cultura y política en educación popular: principios, pragmatismo y negociación*, 195-246, Cesó, La Haya, 1995.

CORAGGIO, José Luis. «Economía y Educación en América Latina. Notas para una agenda de los 90». En: *Papeles del CEAAL*, 4 (1992).

_____. «Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?». En: *Rev. Quehacer Educativo*, 18, p. 32-66, Separata la escuela pública en debate, (1995).

CORTINA, Adela. *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos, Madrid, 1993.

DUSSEL, Enrique. *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. Ed. Siglo XXI, México, 1985.

_____. *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana*. Ed. Siglo XXI, México, 1990.

_____. *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*. Universidad de Guadalajara, México, 1993.

_____. Proyecto filosófico de Charles Taylor. «Ética del discurso y filosofía de la liberación». En: *Signos*, 3, 15-60, (1993).

GIRARD, Rene. *La violencia y lo sagrado*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1983.

_____. *Literatura, mimesis y antropología*. Ed. Gedisa, Barcelona, 1984.

GIRARDI, Giulio. *Dalla dipendenza alla pratica della libertà. Una comunità d'accoglienza s'interroga e interroga*. Ed. Borla, Roma, 1990.

_____. «La filosofía della liberazione popolare. Scelta di campo nel conflitto Nord-Sud». En: *Rev. Segni e Comprensione*, 15, 43-67, (1992a).

_____. *La conquista, ¿con qué derecho?». Ed. Nueva Utopía, Madrid, 1992 (b).*

_____. *Los excluidos, ¿construirán la nueva historia? El movimiento indígena, negro y popular*. Ed. Nicaragua, Managua, 1994 (a).

_____. «Resistencia y búsqueda de alternativas populares ante el nuevo orden mundial». En: Maryse Brysson (cord.), *Resistir por la vida*, DEI, San José de Costa Rica, 141-173, 1994 (b).

GOROSTIAGA, Xavier. «La mediación de las ciencias sociales y los cambios internacionales». En: Correa Gonzalez - Mora (eds.), *Neoliberalismo y pobres. El debate continental por la justicia*, Cinep, pp. 587-587 Santafé de Bogotá, 1993.

56. Ver Giulio Girardi, 1994 (b).

HABERMAS, Jürgen. *Conocimiento e Interés*. Ed. Taurus, Madrid, 1986.

_____. *Teoría de la acción comunicativa*. (2 vol.), Ed. Taurus, Buenos Aires, 1987.

_____. *El discurso filosófico de la modernidad*. Ed. Aguilar, Buenos Aires, 1989.

HAYEK, Friedrich A. *La fatal arrogancia. Los errores del socialismo*. Unión Editorial, Madrid, 1990.

HINKELAMMERT, Franz. *Crítica a la razón utópica*. DEI, San José de Costa Rica, 1984.

_____. «¿Capitalismo sin alternativas?». Sobre la sociedad que sostiene que no hay alternativas para ella». En: *Rev. Pasos*, 37, 1-14. (set. oct. 1991).

_____. «La lógica de la exclusión del mercado capitalista mundial y el proceso de liberación». En: Maryse Brysson (coord.), *Resistir por la vida*, DEI, 83-114, San José de Costa Rica, 1994 (a). «Círculo económico, sacrificialidad y alternativas al capitalismo». En: *Rev. Multiversidad*, 4, 49-60, (1994 b).

HIRSCHMAN, Albert. *Retóricas de la intransigencia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1991.

JARA, Oscar. «La vitalidad de la educación popular ante las apuestas neoliberales». En: Alforja, *Educación popular, democracia y desarrollo*, Cep-Alforja, 57-76, San José de Costa Rica, 1994.

JUNG MO, Sung. *Neoliberalismo y pobreza. Una economía sin corazón*. DEI, San José de Costa Rica, 1993.

_____. «Desejo Mimético, Exclusão social e cristianismo». En: *Rev. Persp. Teol.* 26, 341-356, (1994).

KYMLICKA, Will. *Contemporary Political Philosophy. An Introduction*. Clarendon Press, Oxford, 1990.

LACLAU Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1993.

LECHNER Norbert. *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 1990.

LIPOVETSKY, Gilles. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1986.

_____. *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1994.

MARDONES, José María. *Capitalismo y religión. La religión política neoconservadora*. Ed. Sal Terrae, Santander, 1991.

_____. «El neoconservadurismo de los posmodernos». En: Gianni Vattimo y otros, *En torno a la posmodernidad*, Ed. Anthropos, Barcelona, 1994.

MEJIA, Marcos Raúl. «Educación política y popular para la nueva época. Reconstruyendo el poder para el nuevo tejido social». En: *Rev. Servicio Social y Sociedad*, 43, 5-43, (1993).

_____. «Recepción y uso de la educación popular: hacia una comprensión de sus aprendizajes». En: Anke van Dam- Sergio Martinic - Gerhard Peter (ed.), *Cultura y política en educación popular: principios, pragmatismo y negociación*, Cesó, La Haya 265-308, 1995.

OLIVE, León (comp.). *Ética y diversidad cultural*. Fondo de Cultura Económica, México, 1993.

REBELLATO, José Luis. *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, Liberación*. Ed. Nordan, Montevideo, 1995.

RIECHMANN, Jorge; FERNANDEZ BUEY Francisco. *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Ed. Paidós, Barcelona, 1994.

TAYLOR, Charles. *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press, Cambridge, 1989.

_____. *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica, México, 1993.

_____. *La ética de la autenticidad*. Ed. Paidós, Barcelona, 1994.

VATTIMO Gianni. *Ética de la interpretación*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1992.

«Posmodernidad: ¿una sociedad transparente?». En: Gianni Vattimo y otros, *En torno a la posmodernidad*, Ed. Anthropos, Barcelona, 1994.

VIÑAR, Maren y MARCELO. *Fracturas de memoria. Crónicas para una memoria por venir*. Ed. Trilce, Montevideo, 1993.

VIÑAR Maren. «Itinerarios». En: *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 79/80, 213-226, (1994).

ZIBECCHI Raúl. *Los arroyos cuando bajan. Los desafíos del zapatismo*. Ed. Nordan, Montevideo, 1995.

LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN AMÉRICA LATINA EN LA TRANSICIÓN AL SIGLO XXI*



Ceaal - Unesco

Tenemos en el horizonte próximo la realización de la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos convocada por la UNESCO y cuya realización será del 14 al 18 de julio de 1997 en Hamburgo, Alemania.

Este documento de trabajo es una invitación a la reflexión a todos los actores de la educación con personas jóvenes y adultas que participan, bajo diversas modalidades, de los procesos actuales de transformación del pensamiento, de las prácticas y de las políticas educativas de nuestro continente.

Las organizaciones públicas y no gubernamentales que trabajan en nuestro campo educativo y social, vienen implementando de manera más activa formas de interlocución y de articulación, sea en la realización de proyectos conjuntos o bien en el debate de las políticas a ejecutar. Incluso en contextos donde existe menos tradición de trabajo entre el Estado y el mundo no-gubernamental se comienza a dar pasos importantes en estos sentidos. Las experiencias preparatorias a las reuniones de Copenhague y de Beijing han sido dos importantes hitos en la búsqueda de consensos entre los planteamientos de los organismos no-gubernamentales y las entidades públicas que diseñan o ejecutan las políticas sociales en los respectivos países.

En estos procesos, específicamente en el ámbito de la educación de personas adultas, han jugado un papel importante en la región latinoamericana tanto la UNESCO (Oficina Regional de Educación) como el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Y precisamente aprovechando la capacidad y la convocatoria de ambas organizaciones estamos invitando a desarrollar un programa de preparación regional de la reunión de Hamburgo, que tenga su expresión en todos los países y cuyas contribuciones puedan ser debatidas en una reunión regional a desarrollarse del 6 al 8 de noviembre de 1996, en Brasil, con el patrocinio del Ministerio de Educación y Deportes de ese país.

*Documento de trabajo para la reunión preparatoria regional de la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos, Hamburgo, 1997, preparado por la Oficina Regional de la UNESCO y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

nente se distingue de otros procesos similares, vividos por las sociedades industriales, por las abismales diferencias sociales que genera entre ricos y pobres y por el desencuentro entre lo político, lo económico y lo social. La economía de mercado supedita a su dinámica todas las demás, produciéndose una crisis de la política, de las formas representativas de la democracia y un predominio del pragmatismo en todo orden de cosas.

Los procesos globales de transición al siglo XXI que llevan a la economía desde un sistema de base industrial a otro sustentado en elementos intangibles, como son el conocimiento y la creatividad, tienen en el mundo de los países desarrollados una dinámica distinta a la nuestra, a partir de la que se implementan políticas económicas donde junto a los mecanismos de mercado existen otros de regulación social, de discriminación pública positiva, de integración regional, de planificación flexible y descentralizada, etc.

Sin embargo, la lectura doméstica que en nuestros países se hace de los procesos globales, aún pone excesivo acento en los cánones del neoliberalismo. Y aunque algunos instrumentos de él pudieran en especiales condiciones haber logrado cierta disciplina macroeconómica, el neoliberalismo es incapaz hoy día de ofrecer un camino de desarrollo equitativo y de integración social.

En este contexto de encrucijada, América Latina se debate entre ingresar al siglo XXI con una mirada coyuntural, de corto plazo, y con un mercadismo altamente ideologizado o bien aprovechar las megatendencias propias de la transición civilizatoria que vive el mundo, y construir su propio discurso de desarrollo, de equidad y democratización que anime nuevas políticas asentadas en un paradigma creativo y integrativo, no excluyente ni en lo social, ni en lo cultural, ni en lo económico ni en lo político.

TENDENCIAS Y POTENCIALIDADES DEL CAMBIO EDUCATIVO

En el ámbito de la educación, es preciso reconocer el desarrollo de algunas tendencias favorables a un cambio de estilo y contenido de las políticas y prácticas:

- La transformación de la gestión educativa tradicional, con procesos de descentralización, buscándose la autonomía de los establecimientos y organizando sistemas nacionales de medición de calidad de los aprendizajes con resultados abiertos al conocimiento de la sociedad.

- La mejora del ambiente de aprendizaje, incorporándose, como nueva lógica en los diseños curriculares y en los materiales didácticos, las necesidades básicas de aprendizaje, y dándose preferencia al desarrollo de habilidades de lecto-escritura, matemáticas y a la resolución de los problemas propios de la vida cotidiana y económica de la gente.

- La equidad en el acceso al conocimiento, ejerciendo los Estados políticas que propician acciones de discrimina-

ción positiva en favor de las poblaciones carentes, y buscándose superar las prácticas discriminatorias, especialmente respecto a lo etnolingüístico y al género.

- El trabajo docente profesional protagónico, considerándose mejorar la formación inicial y la capacitación en servicio de los docentes, mediante nuevos procesos de reclutamiento, políticas de mejoramiento de las remuneraciones, de las condiciones e incentivos de trabajo y de las oportunidades de desarrollo profesional.

- El refuerzo del apoyo financiero a la educación, ampliando las responsabilidades del Estado e incorporando las de la sociedad y promoviéndose a la vez proyectos de desarrollo educativo que demandan cooperación financiera internacional.

- Las políticas de largo plazo y la búsqueda de consensos nacionales, convocándose a nuevos actores en la gestión educativa como una opción por definir políticas de Estado más que de gobiernos, y, de esta manera, tratándose de superar tomas de decisiones que dependan sólo de lo conjuntural.

LA ACTUAL EDUCACIÓN DE ADULTOS Y SUS TENDENCIAS DE CAMBIO

Los aspectos indicados en el apartado anterior nos sirven para marcar el contraste con lo que está ocurriendo en la educación de adultos en la región y luego señalar las tendencias de cambios favorables que estamos observando y experimentando.

En la década de los noventa los programas oficiales de educación de adultos siguen enmarcados en la alfabetización, en la educación general básica y en la calificación para el trabajo.

Sin embargo, ante nuevas situaciones emergentes estos programas oficiales no reaccionan como se quisiera. Por ejemplo, si bien en la región los índices de escolarización han aumentado, el problema de la calidad de la enseñanza se ha convertido en un problema muy grave, que reemerge posteriormente como analfabetismo funcional. Asimismo la cobertura de la educación formal de adultos es insuficiente: en Colombia cubre el 1.9% de la demanda potencial, en Chile el 1% y en México el 3.9% (UNESCO-OREALC, 1990).

Un rasgo muy importante de la actual educación de las personas adultas es que los participantes de sus programas son, aparte de los adultos propiamente, en su gran mayoría «adultos y jóvenes» y mujeres pobres, que tienen necesidades de aprendizaje y situaciones de vida distintas a la de los adultos(as) escolarizados y de los jóvenes y mujeres de sectores sociales menos necesitados.

Por lo general, estos jóvenes y mujeres pobres son personas de baja calificación laboral, trabajadores informales, padres o madres prematuros, desertores del sistema escolar, sea por bajo rendimiento o por las exigencias de incorporarse al mundo del trabajo.

Por estas razones, es preciso señalar que la educación de adultos trabaja en una realidad de alta heterogeneidad, no sólo por la variedad de los sujetos de su acción educativa sino por las diversas modalidades que debe usar. Una de ellas es la capacitación para el trabajo, aunque los estudios demuestran que ésta es una modalidad modesta, tanto en el ámbito estatal como privado, entre otras razones por los escasos recursos que destinan las empresas a la actividad capacitadora.

La educación popular de adultos ha sido un aporte muy significativo en las últimas décadas, no sólo por su capacidad de innovación metodológica sino por su disponibilidad para trabajar con los sectores más postergados, por su atención a la formación ciudadana y al fortalecimiento de la organización social, sea a través de formas comunitarias, comités de defensa comunal, empresas económicas populares y otras. La educación popular ha generado un importante contingente de educadores, que es un capital humano y técnico muy importante para el desarrollo de nuevas políticas, así como ha promovido la existencia de redes continentales de ONGs que se han especializado en el trabajo social y educativo con los sectores populares.

Por último, quizás, lo más decisivo del momento actual que vive la educación de adultos sea su pérdida de peso político en la formulación de las nuevas orientaciones educativas. Se la tiende a ver como una educación pobre para pobres y por lo tanto, oficialmente, se la sigue considerando como una educación compensatoria, donde al Estado le corresponde sólo una función subsidiaria. La educación de adultos es secundaria a la hora de definir prioridades de inversión, a la vez que en los Ministerios no siempre existen equipos calificados y con suficiente poder e influencia para proponer nuevas iniciativas y proyectos transformadores.

La crisis política y de credibilidad institucional de la educación de adultos debe ser revertida con argumentos asociados a los desafíos que generan los cambios civilizatorios que vivimos. Será muy difícil vivir en la sociedad del conocimiento sin una educación permanente orientada a aprender a aprender durante toda la vida.

Es preciso trabajar en una conceptualización de la acción educativa con las personas adultas, que contemple propuestas para una nueva institucionalidad (rol del Estado, de la sociedad civil, articulaciones entre ambos ámbitos), para el desarrollo de nuevas formas de enseñar y aprender y para una redefinición de los ámbitos educativos, lo que significa resituar las responsabilidades de la escuela de adultos frente a otras formas y modalidades de educación (teleeducación, educación semipresencial y a distancia, educación en ámbitos sociales, etc.).

A partir de este contexto real, debemos señalar las tendencias de cambio que nos parecen más relevantes:

- Nuevas estrategias en las que se priorizan los intereses

y las necesidades concretas de los participantes antes que la de las instituciones y de los propios educadores.

- Vinculación de la educación de adultos con otras modalidades y niveles de educación para buscar efectos sinérgicos y a largo plazo, a la vez que concertaciones entre diversas instituciones oficiales y no-gubernamentales.

- Búsqueda de un mayor rigor teórico y precisión conceptual, superándose visiones estrechas y sólo compensatorias de alfabetización y ampliándose el concepto de educación básica, que integra, ahora, desde la educación para responder a los requerimientos de la vida local hasta la educación valórica que permite crear personas y colectivos tolerantes, democráticos y respetuosos de los derechos humanos.

- Atención al analfabetismo funcional como un fenómeno complejo que tiene que ver con los fracasos de la escuela de niños y jóvenes, pero que también nos exige plantearnos las nuevas configuraciones culturales e instrumentales que vive el mundo y que relativiza la lectura y la escritura tradicional y abre hacia nuevos procesos de leer y escribir a través de canales y lenguajes telemáticos antes no existentes.

- Reconocimiento del carácter fundamentalmente juvenil y femenino de los participantes de los programas de educación de adultos, por lo que nos parece más pertinente empezar a hablar de una educación con personas jóvenes y adultas más que de una educación de adultos a secas.

- Incorporación en los programas de componentes de educación económica y de apoyo a la economía popular y a los sistemas locales de cooperación económica que comienzan a surgir en muchas de nuestras ciudades.

- Atención a los procesos de reestructuración de la economía rural que condicionan la educación campesina y exigen que en este ámbito la educación de adultos adopte enfoques de trabajo micro-regionales y no sólo centrados en las experiencias particulares de cada comunidad aisladamente una de otra.

- Especificación de la educación indígena, valorando sus derechos ancestrales y abriendo en perspectiva intercultural las rutas hacia una educación bilingüe reconocida y promovida por las instancias oficiales.

- Primeras señales de una nueva institucionalidad de la educación de adultos, a través de proyectos conjuntos que integran la iniciativa no-gubernamental y la estatal, especialmente en los ámbitos descentralizados de las políticas y del quehacer educativo.

- Actuación más activa de algunos entes estatales para incorporar en los programas de combate a la pobreza, acciones educativas estructurales que exigen avanzar hacia una mayor práctica intersectorial, a nivel del Estado y hacia una mayor transparencia en los resultados. A esto último, ha contribuido de manera importante la acción ciudadana de «social watch» (control social de

las políticas públicas), que han emprendido varias organizaciones no-gubernamentales.

- Fortalecimiento de programas de educación ciudadana, educación para los derechos humanos, educación ambiental y de reconocimiento de los derechos de las minorías discriminadas, sea por razones de género, étnicas, religiosas, políticas o sexuales.

- Existencia de programas para personas de tercera edad, que incluyen acciones comunitarias, de salud, educativas y de recreación, dentro de proyectos de desarrollo vecinal y municipal.

- Mejoramiento de la capacidad de articulación y producción de conocimientos de las redes que agrupan continentalmente a las ONGs que trabajan en la educación de adultos.

HACIA UNA PLATAFORMA DE ACCIÓN DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN AMÉRICA LATINA

Vamos a concluir este documento de trabajo con la enunciación de algunas prioridades para la acción futura de la educación de jóvenes y adultos. Al hacerlo, nuestro propósito es animar la discusión, en las reuniones nacionales que estamos promoviendo para la preparación de la Conferencia de Hamburgo, pero, también para crear las bases de una acción coordinada, destinada a que en cada país se generen nuevas estrategias para potenciar nuestros trabajos y para construir políticas pertinentes y de calidad, acordes con las exigencias de esta transición al siglo XXI.

Tenemos la obligación de interpretar y descifrar cada uno de los procesos que estamos viviendo en este cambio de época, del que somos protagonistas, vinculando estas realidades con nuestras opciones éticas y políticas impostergables. Por estas razones presentamos cinco grandes líneas de acción para su discusión:

1. Desarrollar una educación con personas jóvenes y adultas, como parte de una lucha por una mayor justicia y equidad de la sociedad, fortaleciendo su acción en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, mejorando la calidad de sus procesos educativos, de sus resultados y de las competencias cognitivas, sociales, culturales, laborales y políticas necesarias en el mundo en transición que vivimos, a través del mejoramiento e innovación de las propuestas curriculares, de los cambios en las metodologías y en la producción de materiales, y de manera especial, de una nueva formación profesional y ética de los docentes.

2. Desarrollar una educación con personas jóvenes y adultas que le dé importancia a sus vínculos con la transformación productiva, el trabajo y la economía de la gente en sus espacios locales, lo que significa una nueva alfabetización tecnológica, una educación orientada a

aprender a aprender, a sacar partido de los beneficios de la globalización cultural y mediática, a la valoración de trabajo en equipo, a las metodologías participativas y dialógicas, a la capacidad de formar personas en condiciones de problematizar los conocimientos y resolver dilemas propios de la vida científica, económica y de la ética.

3. Desarrollar una educación con jóvenes y adultos como parte de estrategias de superación del círculo vicioso de la pobreza, de políticas de población-género y de sustentabilidad medioambiental que asuman los problemas de las mujeres pobres, de la mujer trabajadora, de los indígenas afectados por la explotación indiscriminada de los sistemas bio-culturales donde habitan; los problemas de acceso a la salud que sufren los sectores populares, de discriminación que viven a diario las personas de la tercera edad o discapacitadas y del analfabetismo funcional que agrava la situación de pobreza y de discriminación.

4. Desarrollar una educación con jóvenes y adultos orientada hacia una educación para la ciudadanía democrática, que forme para el ejercicio de los derechos humanos y ciudadanos, para la participación política, para la valoración de los gobiernos locales y de la autonomía de los movimientos sociales para reclamar ante el Estado sus derechos y visiones de vida, para el ejercicio de la libertad de expresión, a la vez que capacite a las minorías y grupos discriminados para ser escuchados y respetados en la sociedad; que promueva la educación ambiental y la de los derechos de los consumidores como temas emergentes de la ciudadanía moderna.

5. Desarrollar una educación con personas jóvenes y adultas que asuma las tecnologías y se aproxime creativa y críticamente al cada vez más veloz y cualificado aumento del conocimiento humano, lo que implica una educación para el uso de nuevos lenguajes, formas diferentes de utilizar los recursos para el aprendizaje, una nueva manera de ver el trabajo intelectual y su función social y la necesaria formación de educadores capaces de orientar estos procesos de enseñanza-aprendizaje.