

Solo Consulta  
1999/P/13



# La Piragua



REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA



LOS EJES TEMÁTICOS  
TRANSVERSALES EN LA  
EDUCACIÓN POPULAR

NO. 15

1999



consejo de educación de adultos de américa latina

#### COMITÉ DIRECTIVO

*Jorge Osorio* (Chile)  
*Arlés Caruso* (Uruguay)  
*Carlos Zarco* (México)  
*Noel Aguirre* (Bolivia)  
*Miriam Camilo* (Rep. Dominicana)  
*Sergio Haddad* (Brasil)  
*Felipe Rivas* (El Salvador)  
*Rosa Ma. Alfaro* (Perú)  
*Celia Eccher* (Uruguay)  
*Rocío Lombera* (México)  
*Soraya El Achkar* (Venezuela)  
*Alfredo Ghiso* (Colombia)  
*María Clara Di Piero* (Brasil)  
*Lidia Turner* (Cuba)  
*Mauricio Zúñiga* (Nicaragua)  
*Marcelo Mateo* (Argentina)  
*Ma. del Carmen Mendoza* (México)

Presidente  
Vice Presidenta  
Secretario General  
Tesorero  
Fiscal  
Fiscal Suplente  
Red de Alfabetización y Educación Básica  
Red de Comunicación  
Red de Educación Popular Entre Mujeres  
Red de Educación Popular y Poder Local  
Red de Educación para la Paz y los DDHH  
Región Andina  
Región Brasil  
Región Caribe  
Región Centroamérica  
Región Cono Sur  
Región México

#### PRESIDENTES HONORARIOS

*Paulo Freire* † (Brasil)  
*Orlando Fals Borda* (Colombia)  
*Fernando Cardenal* (Nicaragua)  
*Carlos Núñez* (México)

### **La Piragua**

Dirección  
*Carlos Zarco Mera*

#### CONSEJO EDITORIAL

*María Rosa Goldar* (Argentina)  
*Ana Pagano* (Argentina)  
*Mario Garcés* (Chile)  
*José Luis Rebellato* (Uruguay)  
*Helena Pinilla* (Perú)  
*Luisa Pinto* (Perú)  
*Anabel Torres* (Nicaragua)  
*Daniel Ponce* (México)  
*Malú Valenzuela* (México)  
*Nidia González* (Cuba)  
*Dignora García* (Rep. Dominicana)  
*Jairo Muñoz* (Colombia)

Editor  
*Lauro Ortega*

Diseño original  
*Mauricio Martínez*  
*Amaroma Ediciones*

Producción editorial  
*Acela Vázquez*  
*María A. Ruiz*  
*Irma García Cruz*

Ilustración de portada  
*Niña con flores*, de Diego Rivera

Tiraje: 1000 ejemplares  
Publicación impresa en octubre de 1999  
Toda colaboración o correspondencia deberá dirigirse a La Piragua:  
Calle Toledo 46, Col. Juárez, Deleg. Cuauhtémoc, c.p. 06600, México, D.F.  
Tels: (52) 55 33 03 49 / 55 14 06 10  
E-mail: [ceaal@laneta.apc.org](mailto:ceaal@laneta.apc.org)  
<http://www.laneta.apc.org/ceaal>

Cada autor es el responsable del contenido de su propio texto.  
Certificado de licitud de título en trámite.  
Certificado de licitud de contenido en trámite.



## LOS EJES TEMÁTICOS TRANSVERSALES EN LA EDUCACIÓN POPULAR

Presentación	3
La reflexión ética ante la globalización educativo-cultural. Educación popular y construcción de la esperanza <i>José Luis Rebellato</i>	7
Los derechos humanos y la democracia como ejes transversales de toda propuesta educativa <i>Rosa María Mujica</i>	23
La sustentabilidad y su interpelación a la educación popular <i>Javier Reyes Ruiz</i>	27
A propósito del género como eje transversal de la educación. Una conversación con Malú Valenzuela	34
Perspectivas de la interculturalidad y Sociedad Multicultural <i>Úrsula Klesing-Rempel</i>	41
En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo <i>Xabier Gorostiaga S.J.</i>	48

## **Presentación**

*Durante los últimos años se ha venido imponiendo en el discurso educativo el enfoque de los llamados ejes o temas transversales, refiriéndonos a aquellas realidades que consideramos constitutivas y por ello centrales en la vida humana, tanto en el plano individual como en el social.*

*La centralidad de esos ejes temáticos, en los contenidos educativos, o estaba diluída o marginada. Su recuperación, sin embargo, no es casual o espontánea, sino que está estrechamente vinculada a la emergencia vigorosa de sujetos sociales específicos que han puesto el acento en uno u otro de esos ejes temáticos, recordándonos la necesidad de tratar de mirar integralmente la vida humana.*

*Así, cuando hablamos de **ética y de derechos humanos** no nos estamos refiriendo a temas que conviene conocer en el proceso educativo, sino a perspectivas y enfoques que es imprescindible transmitir, debatir y recrear en el espacio educativo, de tal manera que los sujetos de este proceso, puedan ser cada vez más plenamente humanos.*

*Lo mismo sucede si pensamos en el **medio ambiente** y la necesidad de reconfigurar mental y políticamente nuestra relación con la naturaleza, o en el caso de **la relación entre mujeres y hombres** caracterizada por una subordinación secular. De cara a la construcción de una equidad que nos haga más plenamente humanos, el eje temático de género viene a ocupar una centralidad indiscutible en el mejoramiento de la convivencia en nuestras sociedades.*

*Como nunca, nuestras sociedades se han acercado y se van haciendo conscientes de la enorme e inagotable variedad cultural que existe en el mundo. Poco a poco, y pese a fanatismos culturales y raciales, la conciencia de la multiculturalidad se va imponiendo y, por ende, surge la necesidad del diálogo y el aprendizaje intercultural. La vivencia de la pluralidad, el cultivo de la tole-*

rancia y la práctica del diálogo son componentes fundamentales en la construcción de esa **interculturalidad** que se nos aparece también como central.

*En términos educativos, la enseñanza de estos ejes temáticos transversales, tiene una especificidad claramente transformadora; no está dirigida sólo a acrecentar nuestros conocimientos, sino a tratar de **influir en nuestras actitudes y conductas**; de ahí que el proceso educativo se vea influido también en sí mismo, es decir, no es posible hablar del derecho a la participación o de la eliminación de estereotipos que dañan las potencialidades de las mujeres y hombres, o de la importancia del diálogo y la tolerancia, o de la valía de cada cultura, etcétera, sin afectar la forma de relación y diálogo que se da al interior del proceso educativo, **afectando también la relación entre los sujetos educativos**. Por ello, la incorporación de estos ejes temáticos transversales a los sistemas educativos exige cambios sustantivos que van más allá de abrir nuevas materias o implementar novedades didácticas. **Si los ejes transversales exigen una nueva forma de relación entre las personas y los grupos sociales, también exigen nuevos sistemas educativos.***

*Como hemos señalado, la atención de estos ejes temáticos y su centralidad tienen como correlato la existencia de movimientos sociales que han "puesto el dedo en las llagas" de nuestras sociedades. Así, los movimientos ciudadanos contra la exclusión o los movimientos contra la corrupción y por la ética en la política; los defensores de los derechos humanos, los movimientos ambientalistas, de mujeres, indígenas, de jóvenes, entre otros, expresan la manifestación de la diversidad y la exigencia de la equidad como sustento de un desarrollo humano integral.*

*Este número de La Piragua lo hemos dedicado a reconocer y reflexionar sobre estos ejes transversales del proceso educativo. Para ello, solicitamos a compañeras y compañeros involucrados en los diversos campos, compartir su visión sobre cada uno de los cinco ejes que aquí se presentan. Así, desde Uruguay, José Luis nos comparte un rico aporte sobre la ética como sustento de un nuevo paradigma que dé cuenta de la diversidad y complejidad de lo social. Desde Perú, Rosa María expresa su reflexión sobre la centralidad de los derechos humanos y la democracia; desde México, Javier nos da cuenta de una perspectiva ambiental sumamente sugerente y Malú nos comparte, a través de una entrevista, su reflexión sobre su experiencia como educadora en torno a la llamada perspectiva de género. En el tema de la interculturalidad, le pedimos a Úrsula, alemana con muchos años viviendo en México, que nos permitiera publicar la presentación que realizó en un seminario sobre educación intercultural.*

*Finalmente, publicamos un texto de Xabier Gorostiaga en el que se ocupa de la relación entre desarrollo y educación, buscando, cómo él lo señala, el eslabón perdido, apuntando a la construcción de un nuevo paradigma que libere todo el potencial de la educación para un desarrollo humano sustentable y equitativo. Por su actual responsabilidad como Secretario Ejecutivo de la Asociación de Universidades de la Compañía de Jesús, en América Latina, Xabier ha puesto un énfasis en los desafíos a las universidades; sin embargo, sus reflexiones tocan de cerca cualquier esfuerzo educativo. En el Comité Directivo del CEAAL celebrado en Managua, en julio de este año, tuvimos oportunidad de dialogar directamente con Xabier sobre este texto por lo que su publicación refleja también el interés del CEAAL por compartir más ampliamente este aporte.*

*Como se verá luego de la lectura de los artículos, cada eje transversal le lanza a la educación popular el desafío de repensarse globalmente, enriqueciendo así su motivación y horizonte liberador.*

Secretaría General

# LA REFLEXIÓN ÉTICA ANTE LA GLOBALIZACIÓN EDUCATIVO-CULTURAL. EDUCACIÓN POPULAR Y CONSTRUCCIÓN DE LA ESPERANZA

*José Luis Rebellato\**

“El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo. En su escuela son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela.” (Eduardo Galeano).<sup>1</sup>

**L**a globalización acompañó siempre al sistema capitalista como sistema-mundo, si bien en nuestros días asume nuevas dimensiones: creciente polarización y exclusión, mundialización del capital y segmentación del trabajo, predominio de los capitales especulativos, aceleración de las comunicaciones, reestructura del capitalismo bajo hegemonía neoliberal. La falta de un proyecto alternativo articulado y con dimensión mundial fortalece la penetración de la desesperanza en los imaginarios sociales. El neoliberalismo vigente parece que definitivamente nos ha conducido a un mundo donde

la competencia y el mercado se han transformado en productores de nuevos significados y en constructores de nuevas subjetividades. Las tesis dentro de las cuales se enmarca este artículo, pueden expresarse en forma sintética en los términos siguientes: tanto en el plano teórico como en el plano práctico, existen perspectivas confluyentes que permiten visualizar la emergencia de un nuevo paradigma (1); dicho paradigma se sustenta en una opción ético-política emancipatoria, abierta al aporte de las distintas corrientes del pensamiento crítico; el paradigma de la complejidad constituye una de sus vertientes fundamentales, pero requiere ser reformulado desde una ética de la liberación, centrada en los valores de la autonomía y de la dignidad (2); los procesos de democracia participativa, de educación popular, así como las luchas de los movimientos sociales antisistémicos, configuran aportes sustantivos a la construcción de un paradigma emancipatorio, siempre que se proyecten hacia formas de articulación que desarrollen nuevas subjetividades y fortalezcan diversidades (3); el riesgo continúa siendo que estas luchas, experiencias y construcciones teóricas que-

\* José Luis Rebellato es doctor en Filosofía y educador popular. Docente e investigador en los Deptos. de Filosofía de la Práctica y de Historia y Filosofía de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República, Montevideo, Uruguay).

1 Eduardo Galeano, *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, Ed. del Chanchito, Montevideo, 1998: 8.

den capturadas dentro de la lógica de un proceso de globalización neoliberal que conforma nuevas subjetividades, desarrolla nuevas políticas sociales y consolida procesos de involución democrática (4); el terreno ético-cultural es, quizás, el espacio donde la globalización neoliberal está librando una de las principales batallas. Es en dicho espacio donde la educación popular tiene un aporte de enorme alcance en la construcción de alternativas populares (5).

## EL PROCESO DE GLOBALIZACIÓN Y SU IMPACTO EDUCATIVO-CULTURAL



### 1. La globalización actual, construida bajo hegemonía del capitalismo neoliberal

No se trata de buscar cómo adaptarse a la globalización, sino se trata de ver cómo construir alternativas de alcance mundial. Dichos procesos de globalización nos enfrentan a una contradicción fundamental: me refiero a la contradicción entre el capital y la vida. Cuando hablo de vida, pienso no sólo en la vida humana, sino en la vida de la naturaleza. El modelo de desarrollo propuesto y construido desde la perspectiva neoliberal supone destrucción y exclusión de vidas humanas, así como destrucción de la naturaleza. Se trata de un modelo que se conjuga con una concepción del progreso entendido en forma lineal y acumulativa. Se supone que el crecimiento en las fuerzas tecnológicas corre paralelo con el crecimiento moral de la humanidad y que la utilización de los recursos naturales no tiene límites. El neoliberalismo es una concepción global, coherente y persistente, históricamente consolidada. En el marco del neoliberalismo realmente existente las sociedades actuales se comportan como sociedades de dos velocidades, como dos sociedades distantes una de la otra. Hay con-

centración de crecimiento en un sector y empobrecimiento en sectores sustantivos de la sociedad.

Según Hayek, el mercado no puede pensarse sin relación al orden espontáneo. Éste es resultado de la auto coordinación entre actores que persiguen determinados fines pero que, ni tienen intencionalidades ni deben desarrollar procesos de delibera-

---

*La coexistencia de modelos neoliberales en creciente expansión con la democracia, lleva a una conclusión firme: se está produciendo una involución en los procesos de democratización, puesto que el capitalismo neoliberal no es compatible con la democracia.*

---

ción para producir dicho orden. Los miembros del orden espontáneo (orden extenso, como él lo denomina) coordinan sus acciones mediante la sumisión a disposiciones regulatorias; se trata, pues, de órdenes con un elevado componente normativo. Son, por otra parte, órdenes abstractos, en tanto su complejidad no puede ser captada por una mente humana. Se trata de un orden normativo, cuasi-natural, en virtud de que es resultado del desarrollo de la evolución cultural y social de la humanidad. Obviamente que este concepto de orden espontáneo y abstracto entra en contradicción con el funcionamiento de la democracia, aun de la representativa, que no puede aceptar la sumisión y la exclusión de procesos de deliberación. Por otra parte, la implementación histórica de los modelos neoliberales muestra que el orden espontáneo no resulta ser tal; el mercado mundializado es dirigido, altamente concentrado, transnacional y con un desarrollo en expansión de la actividad financiero-especulativa. La coexistencia de modelos neoliberales en creciente expansión con la democracia, lleva a una conclusión firme: se está produciendo una involución en los procesos de demo-

cratización, puesto que el capitalismo neoliberal no es compatible con la democracia.<sup>2</sup>

## 2. Subjetividades construidas sobre el modelo de la violencia

Los modelos neoliberales poseen una capacidad de penetrar y moldear el imaginario social, la vida cotidiana, los valores que orientan nuestros comportamientos en la sociedad. Más aún: la cultura de la globalización con hegemonía neoliberal está produciendo nuevas subjetividades. En tal sentido me parece sugerente la hipótesis de Jürgen Habermas en relación a lo que él denomina la colonización del mundo de la vida. De acuerdo con esta hipótesis, el sistema necesita anclarse en el mundo de la vida (vida cotidiana) para poder integrarla y neutralizarla. Asistimos a la construcción de nuevas subjetividades y a la emergencia de nuevas patologías; lo que afecta severamente el concepto de calidad de vida. Señalo brevemente algunas de ellas: el terror a la exclusión, que se expresa en la disociación de vivir bajo la sensación de lo peor (miedo de quien teniendo empleo puede perderlo, de quien habiéndolo perdido teme no encontrar jamás otro, miedo de quien empieza a buscar empleo sin encontrarlo, miedo a la estigmatización social); fortalecimiento de nuevas patologías ligadas a la violencia como forma de rechazo de una sociedad excluyente, pero también como conformación de una identidad autodestructiva; la violencia como expresión de la competitividad, pues se pierde el valor del otro como alteridad dialogante y se lo reemplaza por el valor del otro como alteridad amenazante.

Por otra parte, la sociedad del espectáculo genera conductas pasivas y contemplativas, así como también aislamiento y soledad; la sociedad de las imágenes conduce a un exceso de información y de excitación que desencadena un fenómeno de sobresaturación del yo; la sociedad del cálculo genera una superficialidad en los afectos y la ausencia de un compromiso emocional; la sociedad de la eficacia competitiva desemboca en subjetividades constituidas sobre la base de la com-

pulsión a actuar y de la angustia por triunfar; la sociedad del valor de cambio provoca conductas consumistas, exacerbadas por los medios de comunicación; éstos, a su vez, fortalecen el deseo imitativo (deseo mimético), con lo cual los sectores excluidos por el modelo ahondan sus frustraciones, lo que puede conjugarse con el desarrollo de conductas violentas como respuesta a una identidad negada y frustrada.

Los modelos neoliberales apuntan a la construcción de un sentido común legitimado sobre el abstracto de la normalidad, es decir, un sentido común que acepte esta sociedad como algo natural e inmodificable, quedando sólo lugar para la adaptación a la misma. El conformismo generalizado está estrechamente vinculado con un naturalismo impuesto. El pensamiento único se nos presenta con una lógica irresistible: la lógica del capital sobre la vida, la lógica del único sistema viable sobre la posibilidad de pensar la alternativa. Se trata de un pensamiento construido sobre un lenguaje que se pretende universal, moderno y drástico: flexibilidad, adaptabilidad, desregulación, modernidad, eficacia, polifuncionalidad, etc. Un lenguaje que pretende hablar en nombre de la responsabilidad, aunque luego no pueda dar cuenta de la corrupción y de la ineficacia absoluta que acompañan a muchas de sus privatizaciones. Un

---

*El pensamiento único se nos presenta con una lógica irresistible: la lógica del capital sobre la vida, la lógica del único sistema viable sobre la posibilidad de pensar la alternativa.*

---

lenguaje que se pretende innovador, avasallante, desestructurador. Un lenguaje de subversión orientada a la restauración. Un lenguaje anti-estatal, aunque incongruentemente hable en nombre del Estado. Se trata de un discurso fuerte, pronunciado desde la fuerza de quien se siente ganador. Un

2 Emir Sader-Pablo Gentili, *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1997. Germán Gutiérrez Rodríguez, *Ética y economía en Adam Smith y Friedrich Hayek*, México, Universidad Iberoamericana, 1998. Samir Amin, *Los desafíos de la Mundialización*, México, Ed. Siglo XXI, 1997. Euclides André Mance, *Liberdade e Globalização. Desafios e contradições das sociedades contemporâneas*, Curitiba, 1997.

discurso que sustenta un programa orientado a la destrucción metódica de las propuestas e identidades colectivas. No pocos intelectuales -incluso progresistas- han contribuido a que ese lenguaje socavara a los paradigmas que apuestan a la liberación. Un lenguaje que generó creencias profundas, aún en quienes sufren, también profundamente, las consecuencias de este capitalismo salvaje. El lenguaje de la globalización se ha convertido en una matriz de pensamiento, desde la cual se consolidan hábitos asentados en la creencia de que, quien no entra en la globalización, queda fuera de la historia. Con lo cual, la globalización de las comunicaciones, de los transportes, de las tecnologías, queda atrapada dentro de esta hegemonía neoliberal. Como contrapartida, se tiende a valorar lo local y la multiplicidad de expresiones culturales, como única forma de resistencia. El lenguaje neoliberal ha logrado descreer en la apuesta a una mundialización de signo contrario, construida desde los sectores populares. En fin, el lenguaje neoliberal es el lenguaje mediante el cual "los responsables nos declaran irresponsables." Este lenguaje se basa en la violencia que destruye o somete. Ahora bien, la conservación de la violencia ciertamente provoca múltiples formas de violencia, muchas de ellas tristemente funcionales al sistema.<sup>3</sup>

En esta matriz de discurso hegemónico, confluyen varios imaginarios sociales los cuales, si bien pueden presentarse como aparentemente contradictorios, terminan siendo funcionales a la globalización neoliberal. El imaginario de la tecnología transformada en racionalidad única, impone el modelo de la razón instrumental, ahogando los potenciales de una razón práctica emancipatoria. El imaginario social de la posmodernidad, a través de su prédica de la necesidad de una ética débil, termina socavando los potenciales para la construcción de alternativas globales; las utopías son disueltas y la subjetividad es sepultada. La pluralidad de micro-relatos se pierde en la fragmentación. El imaginario posmoderno, más allá de los aportes interesantes que hace en el campo de la diver-

sidad y del sentido de la incertidumbre, termina en un planteo nihilista y en el sin sentido de un mundo alternativo. El imaginario social de la despolitización que identifica actividad política con decisiones de expertos, rechazando la participación ciudadana, que resulta ser el sustento fundamental de una democracia integral. El imaginario social

---

*El imaginario social  
de la posmodernidad,  
a través de su prédica de la  
necesidad de una ética débil,  
termina socavando los  
potenciales para la construcción  
de alternativas globales;  
las utopías son disueltas y  
la subjetividad es sepultada.*

---

conformado sobre la convicción de que es preciso aceptar el sistema en el que vivimos, pues carecemos de la posibilidad de construir alternativas. Estos y otros imaginarios sociales, se conjugan, articulan y entrelazan dando lugar a una cultura de la desesperanza y configurando una identidad de la sumisión. La fuerza de estos imaginarios sociales está, no sólo en que se trata de corrientes ideológicas y de modos de vida, sino en su capacidad de penetración en los substratos más profundos de la personalidad. La colonización ético-cultural es difícil de combatir, pues se arraiga en el inconsciente colectivo. Nos moldea en la totalidad de nuestra personalidad, en nuestros deseos y en nuestros proyectos. Esta producción de nuevas subjetividades se articula con una negación de la diversidad, en virtud de que este modelo y cultura hegemónicos se afirman excluyendo.<sup>4</sup>

3 "No se puede bromear con la ley de la conservación de la violencia: toda violencia se paga y, por ejemplo, la violencia estructural que ejercen los mercados financieros, en forma de despidos, precariedad laboral, etc., tiene su contrapartida -más pronto o más tarde- en forma de suicidios, delincuencia, crímenes, droga, alcoholismo y pequeñas o grandes violencias cotidianas." (Pierre Bourdieu, *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Barcelona, Anagrama, 1999).

4 Giulio Girardi, *Globalización cultural-educativa y su alternativa popular*, en Revista Éxodo, 39 (may.-jun.1997), 26-34.

### 3. Reformas educativas y construcción de identidades autoritarias

El proceso de globalización cultural ha innovado penetrando cada vez más los espacios de socialización. Y lo hace a través de políticas sociales de corte compensatorio, orientadas a los sectores más vulnerables, pero descartando toda transformación de las estructuras violentas generadas por el mercado. De la misma manera, la reforma educativa implementada por los organismos internacionales, además de reorientar la educación unidireccionalmente hacia el mercado, produce un profundo trastocamiento del espacio socializador educativo, impulsando subjetividades competitivas, ahogando la capacidad crítica de pensar y de asombrarse, postergando transformaciones pedagógicas, fortaleciendo el avance hacia la insignificancia, adaptando a un conformismo generalizado consolidando relaciones de dominación jerárquicas, transmitiendo en forma mecánica los contenidos sin preocupación por los ritmos diversos. Buscando, pues, neutralizar los potenciales emancipatorios de los docentes y estudiantes. El autoritarismo y la tecnocracia constituyen un rasgo distintivo de la implantación de estas políticas; se prescinde de los educadores como actores de los procesos deliberativos en torno a las finalidades e instrumentación de las reformas.

Siempre las sociedades de dominación lo han hecho, en tanto penetran con sus valores y pautas culturales, imponiendo un enfoque de la educación y, con mayor fuerza, un currículum oculto. Desde la década de los 60, las instituciones internacionales (Banco Mundial, Cepal) desarrollaron políticas educativas en las que ya se comenzó a insistir en la importancia del "capital humano" como ingrediente indispensable en los procesos productivos; la educación pasó a ser una variable imprescindible del desarrollo económico. El Banco Mundial se incorporó -desde ese momento- a la financiación condicionada de la educación. Sin embargo, la elaboración más específica de políticas educativas, es característica de esta reestructuración mundial.<sup>5</sup>

El Banco Mundial -después de tener una enorme responsabilidad en la deuda externa de nuestros países- ahora se ha dedicado a la planificación educativa. Un Banco actuando como pedagogo. Traslada el formato de sus análisis económicos al campo de la educación. La educación es vista como insumo para generar "capital humano." Su eficacia se mide en la relación costo/beneficio. La calidad del capital humano es lo que asegura un efecto positivo en relación al empleo y al ingreso. Según la óptica del Banco Mundial se trata de superar la pobreza y asistir a los "sectores deprimidos", de modo tal que éstos puedan contar con oportunidades equitativas. La equidad y el desarrollo sustentable -de los cuales habla el Banco- son posibles si los pobres superan su situación. El activo de los pobres está en su capital humano y en las posibilidades de utilización de su mano de

---

*El Banco Mundial ahora se ha dedicado a la planificación educativa. Un Banco actuando como pedagogo. Traslada el formato de sus análisis económicos al campo de la educación.*

---

obra. El análisis del Banco Mundial podría ser tildado de idealista si no fuera que es la principal agencia promotora de un crecimiento que supone exclusión. En realidad, se trata de una postura profundamente cínica, que contrasta con todos los indicadores referidos a la distribución del desarrollo. Una ética y una política del mercado requieren de una educación para el mercado; una educación, no centrada en los derechos humanos, sino en la fuerza: la fuerza de la competencia, de la eficacia sin deliberación y de la instrumentalidad gerencial. En palabras de Miguel Soler: "Se habla mucho de erradicación de la pobreza. Me pregunto si la contribución mayor que se hace a su erradicación no estará siendo la de erradicar a los pobres."<sup>6</sup>

5 Selva López Chirico, *La educación como política pública*, en AAVV, *Reforma Educativa. Análisis crítico y propuestas*, Montevideo, Fundación Viviani Trías-Ed. de la Banda Oriental, 1998, 11-36.

6 Miguel Soler, *El Banco Mundial metido a educador*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación -Revista de la Educación del Pueblo, 1997, 7,28. Soler trae a colación los datos del *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)*, del año 1996: 1300 millones de personas se encuentran en situación de pobreza absoluta; 750 millones de habitantes en estado de subnutrición; 13 millones de niños menores de 5 años mueren anualmente por enfermedades que pueden

Los organismos internacionales apuestan a políticas sociales que den respuestas focalizadas, sin modificar la reestructuración impuesta por el capitalismo neoliberal. A la vez, hay una cooptación (y consecuente neutralización) del lenguaje de los sectores progresistas. En la elaboración de dichas políticas han captado la validez de las técnicas utilizadas y creadas por la educación popular, conocen el contacto directo que la misma tiene con la población, así como su acervo de experiencias y su capacidad de flexibilizar las formas de organización. También conocen el papel que desempeñaron las ONGs. en la lucha contra las dictaduras, así como su distancia frente a las políticas económicas apoyadas por el propio Banco Mundial. Todos estos factores se han unido y son tenidos en cuenta en la valoración que hace el Banco Mundial en lo que denomina su combate contra la pobreza. La estrategia fundamental en este combate es la estrategia de alianzas. El denominador común del "enfoque Alianzas" (Programa de Alianzas para la Reducción de la Pobreza) consiste en formular y llevar adelante políticas sociales focalizadas sobre los más necesitados ("sectores deprimidos"), articulando el Estado, las empresas y las ONGs (denominadas también "tercer sector"). El enfoque-Alianza, como "nuevo paradigma", supone: que las poblaciones pobres salgan del aislamiento al que fueron sometidas durante muchos años; que se las considere socias y no meramente beneficiarias; que se les reconozca sus capacidades, permitiendo canalizar sus energías; que se las apoye con una formación continua; que se configuren redes sociales y se formen cadenas productivas; que se les brinden oportunidades más que regalos; que sean co-gestoras, desarrollando la capacidad de "empoderamiento" de los pobres. Se plantea que una política acertada necesita orientar las empresas hacia una "ciudadanía empresarial", es decir, hacia su incorporación de las preocupaciones por lo social. Las ONGs, por su parte, deben fortalecer sus capacidades técnicas, especializándose de acuerdo a sus "ventajas comparativas."<sup>7</sup>

Si no estamos alertas frente a este panorama nuevo, puede suceder que nuestra buena intención de incidir en las políticas públicas termine en que serán los organismos internacionales los que incidirán decididamente sobre la política educativa que queremos impulsar. Tendremos un efecto a la inversa.

#### 4. Democracias de baja intensidad, sin participación

En América Latina asistimos a la involución en los procesos de construcción de democracia. Ante todo, en virtud de la incompatibilidad entre el neoliberalismo realmente existente y la democracia. Lo que, además, se complementa con la aplicación de un modelo de gobernabilidad conservadora o sistémica. Por gobernabilidad sistémica se

---

*Si no estamos alertas frente a este panorama nuevo, puede suceder que nuestra buena intención de incidir en las políticas públicas termine en que serán los organismos internacionales los que incidirán decididamente sobre la política educativa que queremos impulsar. Tendremos un efecto a la inversa.*

---

entiende aquel modelo que privilegia la continuidad del régimen político y de sus políticas económicas, así como el equilibrio institucional sobre la base de acuerdos preferenciales con actores sociales que pueden ser desestabilizadores: los grandes empresarios, el capital extranjero y los sectores

evitarse; de los 2.800 millones que constituyen la población activa, 700 millones están subempleados y 120 millones totalmente desempleados. Según datos de CEPAL -también citados por Soler- en América Latina, el 46% de la población no está en condiciones de satisfacer sus necesidades fundamentales, mientras que el 22% se encuentra en situación de extrema pobreza (6-7). Sobre la política educativa del Banco Mundial, ver también José Luis Coraggio-Rosa María Torres, *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires, Miño y Dávila Eds., 1997.

7 Banco Mundial-Mideplan, *Alianzas para la superación de la pobreza*, Santiago de Chile, Andros Ltda., 1998.

militares. Hegemonía económica y hegemonía militar. Situarse desde la perspectiva de este modelo de gobernabilidad, exige excluir a los sectores sociales populares, así como a todos los temas y problemas que resultan incompatibles con dicha apuesta estratégica. Vemos un ejemplo tangible de esto en la impunidad decretada y legalizada respecto a los crímenes cometidos durante los gobiernos militares; en la negación permanente a investigar el destino de nuestros desaparecidos y a identificar y sancionar a los culpables. Cuando los gobiernos llaman al diálogo social, lo que en realidad buscan es forzar a los actores sociales a entrar en un modelo de gobernabilidad conservadora. Es una estrategia que conduce a un creciente distanciamiento entre lo político y lo social y a una fragmentación a nivel de los sectores populares. El retorno a la democracia supuso el avance de este modelo de gobernabilidad sistémica a costa de la integración social. Los resultados alcanzados por esta estrategia de gobernabilidad sistémica han sido los siguientes: continuo deterioro de la calidad de vida de la población, creciente informalización de la población económicamente activa, expansión de los sectores de pobreza crítica, deterioro de la cobertura en salud, vivienda y educación, conformación de un Estado neoliberal y autoritario, exacerbación del presidencialismo, opacidad en la toma de decisiones, deterioro del papel del parlamento, despolitización de lo social, aplicación de políticas sociales altamente politizadas por su carácter compensatorio, problema militar que se resuelve a favor de las exigencias militares, desmembramiento de las organizaciones sociales y, como consecuencia, manejo y debilitamiento de la ciudadanía entendida como participación en los temas y problemas que nos afectan y preocupan.

Sigue teniendo vigencia, hoy en día -y quizás más que antes- el recurso a la categoría de violencia institucional y estructural que permite ope-

rar como horizonte de referencia de las situaciones de violencia. Incluso, la situación se ha vuelto más perversa. La perversión radica en que se absolutiza el fenómeno de la delincuencia, de la destructividad y de la violencia, implementando respuestas represivas al mismo; más aún, convocando a la gente a reprimir a sus iguales. Y esto se hace desde los propios sectores en los que circula y se consolida la corrupción estructural, el clientelismo y la delincuencia. Las sociedades de control generan mecanismos de victimización, represión, control social y acentuación de las contradicciones dentro de los sectores populares; en una palabra, un nuevo régimen de dominación que culpabiliza y castiga a la víctima.<sup>8</sup>

---

*La situación se ha vuelto más perversa.  
La perversión radica en que se absolutiza el  
fenómeno de la delincuencia, de la destructividad  
y de la violencia, implementando respuestas  
represivas al mismo; más aún, convocando a la  
gente a reprimir a sus iguales.*

---

Los procesos de democratización instaurados con posterioridad a las dictaduras militares en América Latina, contradicen los modelos de democracias substantivas y se ubican -más bien- en la línea de las llamadas democracias procedimentales, preocupadas por establecer reglas y procedimientos que garanticen la gobernabilidad sistémica, excluyendo el retorno del ciudadano. El tan recurrente consenso resulta ser sinónimo de olvido, exclusión de la deliberación pública y formalización de alianzas cupulares en torno a un modelo económico neoliberal.<sup>9</sup>

8 El término "democracia de baja intensidad" es utilizado en las investigaciones de Atilio Borón, *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1993. También lo utiliza Carlos Vivas en su crítica a la democracia radical de Chantal Mouffe, *Una democracia radical de baja intensidad*, en *Revista Mexicana de Sociología*, 58/4 (1996), 183-94. Gerónimo De Sierra, *Sobre los problemas de (in)governabilidad en el Uruguay Neoliberal de la posdictadura*, en Gerónimo de Sierra (comp.), *Democracia emergente en América del Sur*, México, Universidad Autónoma de México, 1994, 207-28. Las sociedades de control son estudiadas por Gilles Deleuze, *Pourparlers (1972-1990)*, París, Ed. de Minuit, 1990: 240-6.

9 En su rigurosa investigación sobre la anatomía del mito de la democracia en Chile, Tomás Moulián sostiene que la transición resultó de un trueque por el silencio. El consenso fue el acto de fundación del Chile actual, pero acarrió como consecuencia el silencio y la disolución de las alternativas transformadoras: "El consenso es la etapa superior del olvido. ¿Qué se conmemora con sus constantes celebraciones? Nada menos que la presunta desaparición de las divergencias respecto de los fines. O sea, la con-

# ÉTICA DE LA LIBERACIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR LIBERADORA

♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦

La perspectiva de una ética de la liberación se transforma en horizonte hermenéutico, desde el cual es posible reinterperar el aporte que hacen corrientes contemporáneas a la construcción de un paradigma emancipatorio. Aquí tan sólo busco referirme en forma muy suscita al paradigma de la complejidad (1). Luego, intento articular el valor de la autonomía con una ética de la liberación (2) y con la construcción de subjetividades críticas (3). Por último, expreso mi convicción de que dicha ética resulta ser una clave hermenéutica fundamental para el movimiento de educación popular (4).

## 1. Ética y paradigma de la complejidad

El cambio de paradigma supone un cambio en nuestra percepción de la realidad y en los valores que acompañan dicha percepción. Según Capra, el nuevo paradigma es una visión holística de la vida: un todo integrado, con interdependencia entre los fenómenos, inserto en los procesos de la naturaleza (ecología). La ecología profunda no separa a los humanos del entorno natural; por el contrario, permite aprehenderlos como una red de fenómenos. Ve a los humanos como una "hebra de la trama de la vida", es decir, formando parte de una organización sistémica. La ecología social da un paso más: plantea el reconocimiento del carácter antiecológico de muchas de nuestras estructuras sociales. Éstas forman parte de un sistema dominador: patriarcado, imperialismo, capitalismo, racismo. Estructuras de dominación y violencia que son destructivas de los ecosistemas vivientes.<sup>10</sup>

Para Capra el paradigma requiere una articulación profunda entre pensamientos y valores.

Un nuevo paradigma supone un cambio, una revolución en nuestra percepción de realidad. El cambio puede caracterizarse como pasaje desde la **asertividad** hacia la **integración**. Ambas dimensiones forman parte del sistema de los seres vivos. Sin embargo, nuestra cultura occidental puso el acento en la tendencia asertiva. El paradigma, pues, nunca está desprovisto de un sistema de valores. La asertividad se rige -en el plano del pensamiento- por un modelo de conocimiento exclusivamente racional, analítico, reduccionista y lineal; en el plano de los valores se sustenta en la expansión, la competencia, la cantidad y la dominación. Por el contrario, la integración requiere -en el plano gnoseológico- de la intuición, la síntesis, la aproximación holística y la no-linealidad; en el nivel de los valores, se asienta en la sustentabilidad, la cooperación, la calidad y la asociación. El nuevo paradigma de la complejidad supone un pasaje de la jerarquización al pensamiento y a la acción en redes: *"El cambio de paradigma incluye, por tanto, el cambio de jerarquías a redes, en la organización social."*<sup>11</sup>

---

*Un nuevo paradigma supone un cambio, una revolución en nuestra percepción de realidad.*

---

Unida a las categorías anteriores, se propone el concepto de **estructuras disipativas**, acuñado por Ilya Prigogine y explicado por Capra. La vida no puede definirse por la tendencia al equilibrio. Ésta era la concepción que caracterizaba a la termodinámica, la disciplina más cercana a la teoría del caos, pero que aún se movía con un paradigma tradicional y recurriendo a las matemáticas lineales. La tendencia al equilibrio -por el contra-

fusión de los idiomas, el olvido del lenguaje propio, la adopción del léxico ajeno, la renuncia al discurso con que la oposición había hablado: el lenguaje de la profundización de la democracia y del rechazo del neoliberalismo. Consenso es la enunciación de la supuesta, de la imaginaria armonía. El consenso consiste en la homogenización. La política ya no existe más como lucha de alternativas, como historicidad; existe sólo como historia de pequeñas variaciones, ajustes, cambios en aspectos que no comprometan la dinámica global." (Tomás Moulián, *Chile actual. Anatomía de un mito*, Santiago de Chile, Arcis Univ-LOM, 1997: 37-9).

10 Fritjof Capra, *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*, Barcelona, Ed. Anagrama, 1988. Fritjof Capra/ David Steindl-Rast, *Pertenecer al universo. La nueva ciencia al encuentro de la sabiduría*, Buenos Aires, Ed. Planeta, 1993.

11 Capra, 1998: 32.

rio- es sinónimo de muerte. Cuando un sistema vivo ha logrado el equilibrio, muere. Por el contrario, la vida se aprehende en términos de tensión entre estabilidad y transformaciones permanentes. La imagen física más cercana puede ser la del remolino; éste tiene una intensidad enorme de desplazamientos, movimientos, partículas, caos, en una palabra. Sin embargo, ese movimiento y ese desorden, no le hacen perder su estructura organizativa. Es, pues, una estructura disipativa.

A mi entender, corresponde señalar que puede ser reduccionista la traspolación de los análisis físico-matemáticos a los fenómenos sociales. El desafío está en desarrollar algunas de las tesis fundamentales de las teorías de la complejidad, desde la especificidad de los fenómenos sociales. En este sentido, la categoría de red resulta ser de gran relevancia para la comprensión de las dinámicas y procesos sociales; lo mismo puede decirse respecto a la categoría de estructuras disipativas y al reconocimiento de la incertidumbre como componente esencial de lo social. Los movimientos sociales surgen de una complejidad y multiplicidad de redes, de todo tipo, efectivamente no pensadas. De esa complejidad contradictoria, van emergiendo movimientos, que se desplazan en multiplicidad de acciones y que mantienen una cierta estructura común que permite definirlos como tales.

Parece acertada la intuición y el análisis de algunas corrientes sociológicas, cuando recurren a la categoría de "redes sumergidas", buscando formular teóricamente el hecho concreto de que los movimientos se van constituyendo según un esquema cognoscitivo complejo: pluralidad de acciones, funcionamiento no jerárquico, una cierta anarquía, confluencias electivas no siempre conscientes. En una palabra, riqueza de la vida, complejidad, incertidumbre, valores contrahegemónicos, pero contruidos desde diversidades. Algo que sólo puede captarse desde un socio-análisis de la liberación. El paradigma de la complejidad es también un paradigma de la diversidad y de la multi-

plicidad. Nos propone pensar y actuar en redes; es decir, en formas de organizaciones más complejas, que se retroalimentan, que desarrollan vínculos afectivos, que fortalecen las identidades. He aquí un componente que creo fundamental: la construcción de la identidad o, mejor dicho, de identidades plurales. En dichos movimientos cumple un papel muy importante lo emotivo: lazos afectivos, identidades y comunidades. A veces los movimientos se disipan completamente; la diversidad ahoga la estructura. A veces, los movimientos ahogan la diversidad, pierden contactos con los códigos éticos y culturales que le dieron nacimiento; se cristalizan e institucionalizan. Cuando ello sucede, los movimientos han logrado un equilibrio cercano a una razonabilidad total, disolviendo sus lazos comunitarios. Los movimientos están a punto de morir. Pero es una muerte que sigue actuando: ahoga la diversidad de otros movimientos. Construir un proyecto político (sobre un paradigma complejo-emancipativo) es una tarea muy ardua, pues requiere superar la ceguera frente a la diversidad y a la complejidad. Requiere de estrategias, como dice Morin; es decir, de educadores y movimientos capaces de elaborar respuestas desde las incertidumbres.<sup>12</sup>

---

*He aquí un componente que creo fundamental: la construcción de la identidad o, mejor dicho, de identidades plurales. En dichos movimientos cumple un papel muy importante lo emotivo: lazos afectivos, identidades y comunidades.*

---

El paradigma de la complejidad está diseminado por todas partes. Esto se corresponde con la idea de paradigma en construcción. Los paradigmas no están ya elaborados. No se construyen en soli-

12 Edgar Morín, *Sociología*, Madrid, Ed. Tecnos, 1995; *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Ed. Gedisa, 1994. Alberto Melucci, ¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?; en Enrique Laraña-Joseph Gusfield, *Los nuevos movimientos sociales. De la Ideología a la identidad*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994, 119-151; *Challenging codes. Collective action in the information age*, Cambridge, University Press, 1996. Raúl Zibechi, *La revuelta juvenil de los '90. Las redes sociales en la gestión de una cultura alternativa*, Montevideo, Ed. Nordan, 1997. Tomás Rodríguez Villasanté, *Socio-praxis para la liberación*, en Revista Diálogos. Educación y Formación de Personas Adultas, 8 (dic. 1996), 31-40; *Metodologías Participativas*, en *Metodologies i Didàctiques en la Formació de Persones Adultes*, Xàtiva, Plecs de Notes, 1 (jul. 1998), 147-154.

tario. Responden a esfuerzos de generaciones enteras. Encuentran momentos propicios en los períodos de crisis. Allí se gestan, a veces en forma sumergida, sin percibir el alcance de lo que sustentan, en cuanto a nuevos marcos teóricos y en cuanto a nuevos valores éticos. A veces se muestran dentro de la contradicción. Son profundamente dialécticos. El análisis sistémico -propuesto por las teorías de la complejidad- resulta sugerente y relevante para los análisis sociales. Sitúa en el centro de la reflexión las categorías de auto-organización y de auto-producción (autopoiesis). La vida es auto-organización; la muerte, por el contrario, es equilibrio, heteronomía, quietud. Nuestra sociedad está llena de instituciones de muerte, en tanto cristalizadoras de procesos de retroalimentación. Los bucles se solidifican y las instituciones se vuelven perennes. Los sujetos pierden su capacidad de autonomía.<sup>13</sup>

Todo esto se traduce en una determinada comprensión lingüística de la realidad. Así, un pensamiento simplificador habla de construcción, fundamentos, edificio, bases y cimientos. Toda una terminología mecanicista-arquitectónica. Por el contrario, pensadores como Deleuze y Guattari, recurren a expresiones lingüísticas que intentan aproximarse a la complejidad y pluralidad de la realidad. En este caso, los términos son: cartografía, espacio mapeado, territorialización, flujos, líneas de fuga. Recurren a metáforas tales como: "meseta", evitando pensar en los espacios verticales y jerárquicos; "rizoma", buscando superar la imagen del árbol con raíces, tronco y ramas, puesto que el rizoma tiene infinitud de derivaciones, multiplicidad de pequeñas raíces, muchos tallos. Son metáforas que aluden a multiplicidades. De igual manera, la expresión "verdades nómades" ayuda a pensar en verdades no instaladas, sino en desarrollo procesual. Es interesante notar que también Paulo Freire habla de un educador nómade, alguien que no está autocentrado en su verdad, sino que se descentra y va hacia la verdad del otro.

Ahora bien, no hay desarrollo de identidades plurales, si no hay respeto, autoestima, dignidad. En el corazón de un paradigma de la complejidad deben estar presentes valores fuertes. Quizás esta dimensión ético-emancipativa no está del

todo clara en los desarrollos de una teoría de la complejidad. Incluso, sucede que ciertas corrientes neoliberales también recurren al apoyo de las teorías del caos, sosteniendo que el mercado es una institución sistémica, que se construye y desarrolla desde el caos y la incertidumbre. No responde a una racionalidad simplificadora ni a una planificación racional. En suma, una teoría de la complejidad, sin una ética de la liberación corre el serio riesgo de disolver el paradigma alternativo en una diversidad que podría llegar a justificarlo todo.

## 2. Ética de la liberación y autonomía

Referirnos a una ética de la autonomía, supone necesariamente contraponerla a la reproducción de los valores éticos vigentes, es decir, a una ética de la heteronomía. En el centro de ambas éticas está la cuestión de cómo pensamos, vivimos y ejercemos el poder y la autoridad. Poder para gestar poderes, o poder-dominación. Una ética heterónoma da lugar a una **ética autoritaria**, es decir, a una ética donde el valor fundamental es aquel definido por la autoridad. Ésta, a su vez, es pensada y aceptada en términos de dominación y dependencia. Se trata de una ética que, aún en nombre de la libertad, ahoga las posibilidades de crecimiento de la libertad. El poder es ejercido sobre la gente, ya se trate de un poder físico, económico, cultural, simbólico. Es un poder que conserva y refuerza las relaciones de asimetría. La autoridad se confi-

---

*Una ética heterónoma da lugar a una ética autoritaria, es decir, a una ética donde el valor fundamental es aquel definido por la autoridad.*

---

gura como algo distinto de los sujetos. Posee poderes que no están al alcance de nadie. Establece distancias y barreras imposibles de franquear. Es una autoridad que crece en tanto más se separa.

13 Humberto Maturana-Francisco Varela, *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*, Santiago de Chile, 1995.

También puede acercarse, pero si lo hace es para anular al otro. La dependencia no es una situación de la cual se parte, sino que es condición inherente al ser humano; es una dimensión que nunca podrá trascenderse. Una relación que no es posible superar, sino que es necesario fomentar y fortalecer. La orientación de una ética autoritaria es improductiva, en tanto no busca desarrollar capacidades y poderes. El poder es entendido como **poder sobre**, dominación, anulación, paralización de la vida. Esta violencia cultural se basa en que, tanto el dominador como el dominado, compartan categorías de percepción y de valoración idénticas. Su fuerza irresistible radica, no tanto en su dimensión consciente, sino en el hecho de que penetra profundamente nuestro inconsciente, produce un modo habitual de comportamiento y una manera acorde de percepción de la realidad. El mundo es visto, no como algo a transformar, sino como una realidad dentro de la cual hay que actuar sin pretender romper sus fronteras. Supone una cosificación de la realidad y una cosificación del sujeto.<sup>14</sup>

Una ética de la autonomía y de la libertad recurre al concepto de autoridad basado en la confianza. Quien ejerce la autoridad no necesita intimidar, ni explotar, ni amenazar. La autoridad crece en la medida en que se somete a la crítica y al control. El concepto de poder cambia substancialmente, transformándose en un poder que despierta los poderes de la gente; por ello mismo, el poder circula, tiene carácter provisorio, reclama constantemente participación activa. La educación adquiere relevancia, no como proceso de sumisión a la autoridad, sino como desocultamiento del poder que la autoridad del educador pretende ejercer sobre los educandos. Un proceso lento, arduo, donde se produce un pasaje de la negación de la propia situación de opresión a su reconocimiento. Una ética de la libertad tiene necesariamente una orientación productiva, en tanto tiende a la realización de las capacidades de todos y de cada uno de los sujetos. La productividad de los sujetos se asienta en sus poderes. Es una ética que busca desarrollar

el poder entendido como **poder de**, o sea, como capacidad y como producción. Para una ética de la autonomía, la anulación de sí o de los otros, la resignación, así como cualquier forma de violación de la integridad personal y colectiva, constituyen actitudes reñidas con los valores éticos. El sentido de la vida está dado por esta orientación productiva, por el desarrollo de nuestros poderes y por la capacidad de despertar poderes en los demás.

La autonomía es inseparable del deseo. Deleuze y Guattari sostienen la necesidad de introducir el deseo en la producción y transformar la producción en deseante. Descubren, así, que el sistema capitalista castra la producción del deseo y desarrolla -aún en los grupos progresistas- espacios de microfascismos que los hacen ser grupos-sometidos. Reflexionando sobre las "verdades nómades", Guattari y Negri ponen el acento en el multicentrismo como estrategia para organizar la nueva subjetividad transformadora. Es decir, en la búsqueda de la coexistencia de dimensiones múltiples que permitan articular, sin superar las diferencias específicas, pero, a la vez, evitando que las diversidades degeneren en divisiones mudas y pasivas. Por todas partes se vuelven posibles nue-

---

*Una ética de la autonomía y de la libertad  
recurre al concepto de autoridad basado en la  
confianza. Quien ejerce la autoridad no necesita  
intimidarse, ni explotar, ni amenazar.  
La autoridad crece en la medida en que se  
somete a la crítica y al control.*

---

vos terrenos de lucha. Existe una pluralidad de sujetos explotados, dominados y excluidos. La superación del antagonismo supondrá necesariamente la articulación estratégica entre la diversidad de dichos sujetos. Pero, esto requiere pensar y vivir de otra manera. "El tiempo de vida debe imponerse al tiempo de la producción."<sup>15</sup>

14 "Los actos simbólicos suponen siempre actos de conocimiento y de reconocimiento, actos cognitivos por parte de quienes son sus destinatarios. Para que un intercambio simbólico funcione es necesario que ambas partes tengan categorías de percepción y de valoración idénticas (...). Para que semejante forma de dominación se instaure, hace falta que el dominado aplique a los actos de dominación (y a todo su ser) unas estructuras de percepción que, a la vez, sean las mismas que las que emplea el dominante para producir esos actos." (Pierre Bourdieu, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Ed. Anagrama, 1997:170).

15 Toni Negri-Félix Guattari, *Las verdades nómades. Por nuevos espacios de libertad*, Donostia, Tercera Prensa-Hirugarren Prentsa, 1996. Félix Guattari, *Las tres ecologías*, Valencia Ed. Pre-textos, 1990.

Autonomía supone audacia para crear significados y valores nuevos, desafiando los significados estériles y cristalizados. Como lo expresa Magaly Muguercia, la práctica de los educadores sociales y de los educadores populares está animada por el *escándalo de la actuación*. Es decir, por la performance supuesta en nuestra participación total en la práctica. Muchas veces pensamos que transformar la realidad es un acto que comienza por el desarrollo de la conciencia y -paradójicamente- dejamos a un lado la categoría de cuerpo como protagonista. La autonomía dialógica no es sólo conciencias que se encuentran, sino cuerpos que se entrelazan, subjetividades que se potencian, identidades que maduran cualitativamente, memorias que alimentan resistencias, imaginaciones y metáforas que multiplican la creatividad, enfrentando la dominación. Toda estrategia autoritaria propaga el miedo escénico, es decir, la representación protagónica y trata de reducirnos al papel de espectadores. Las estrategias autoritarias mentalizan, divorciando el pensamiento del cuerpo. Crecer y madurar en la libertad requiere el desarrollo de una actitud de confianza y esperanza. Erikson sostiene que la esperanza es la primera y la más indispensable de las virtudes inherentes al hecho de estar vivo; se trata de la actitud psicosocial positiva más temprana en la vida de los hombres. Para

---

*Las estrategias autoritarias mentalizan, divorciando el pensamiento del cuerpo. Crecer y madurar en la libertad requiere el desarrollo de una actitud de confianza y esperanza.*

---

que la vida persista, la esperanza debe mantenerse. Un adulto que ha perdido toda esperanza, hace una regresión a un estado inanimado psicológicamente insoportable. Para una ética autónoma, la cuestión de la esperanza se encuentra estrechamen-

te ligada a una decisión que depende de nosotros. Depende del valor que tengamos para ser nosotros mismos. Sin esta decisión, no se opera cambio alguno y terminamos aceptando la realidad, amoldándonos a ella. De ahí que esperanza y autonomía se necesiten y refuercen mutuamente. La esperanza necesita de decisiones y riesgos que sólo provienen de quienes están dispuestos a transformar la realidad. A su vez, la autonomía se conquista continuamente bajo el impulso de un horizonte que no se ciñe a los límites de la realidad.<sup>16</sup>

### 3. Ética de la autonomía y subjetividad

Obviamente, esta reconstrucción contrapuesta de las éticas de la heteronomía y de la autonomía -que quizás teóricamente pueda resultar clara- en la práctica se nos complica. Construimos nuestras subjetividades en una sociedad de dominación y en una cultura de la no participación. Esta articulación entre una ética de la autonomía y una ética de la esperanza, no se da de una vez para siempre. Ciertamente hay momentos en nuestras vidas -particularmente lúcidos- en los cuales optamos por la esperanza. Son momentos de rupturas, con una proyección heurística y hermenéutica. Son momentos a los cuales hay que volver, recuperando su potencial desestructurador. La memoria de nuestras rupturas es una memoria profundamente subversiva. Nos permite quebrar el acomodamiento pragmático a la realidad. De ahí la necesidad del autoanálisis personal y colectivo y del socioanálisis de la liberación, que nos parecen ser dos apuestas metodológicas fecundas de una educación popular liberadora.

En el centro de una ética de la autonomía, se encuentra, pues, la categoría de subjetividad. No una subjetividad autocentrada, sino una subjetividad dialogante y descentrada, proyectada a un constante proceso de aprendizaje y desaprendizaje.

a) Ser sujeto es poder elegir. Y elegir, incluso, la destrucción y la propia auto-destrucción. O, por lo menos, amenazar seriamente la superviven-

16 Magaly Muguercia, *El escándalo de la actuación*, Ed. Caminos-Centro Martin Luther King, La Habana, 1996; Cornelius Castoriadis, *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires, Ed. Eudeba, 1997; Erich Fromm, *Ética y psicoanálisis*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1991; Erik Erikson, *Ética y psicoanálisis*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1967. He desarrollado más ampliamente estas reflexiones en el libro *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades*, Montevideo, Ed. Roca Viva, 1997. La relación entre ética de la autonomía y ciudadanía participativa es analizada en un libro -de próxima publicación- elaborado en conjunto con Pilar Ubilla, *Democracia-Ciudadanía-Poder: Una mirada desde el proceso de descentralización y participación popular*.

cia. La violencia del sistema en el que vivimos es un ejemplo de destrucción de nuestro eco-sistema de vida. O sea, nuestra subjetividad es profundamente ética, no puede separarse de valores, de opciones, de apuestas. La apuesta más significativa es aquella que nos enfrenta a la vida y a la actitud de esperanza, o a la muerte y a la actitud de resignación.

b) La subjetividad es dialógica. Formamos parte de un ecosistema de comunicación. En el lenguaje del paradigma de la complejidad, se diría que la subjetividad integra bucles de retroalimentación. Pero son bucles y sistemas que pueden ser modificados. Que pueden ser cortados en alguna parte. Quizás el sujeto es la posibilidad de ruptura de un bucle de retroalimentación; no en forma absoluta, por supuesto, pero tenemos la posibilidad de protagonizar, es decir, de tomar iniciativas que alteran el ecosistema en el que nos movemos. A mi entender, las visiones sistémicas no dan cuenta suficientemente de la experiencia originaria de la subjetividad y de la libertad.

c) Ser sujeto es poder ser autónomo. Utilizo la expresión "poder ser", en virtud de que también puedo ser heterónimo. O mejor dicho, el espacio moral y normal en el que nos movemos es el de la heteronomía. Se trata de un espacio donde las opciones y comportamientos están ya trazados. En tal sentido, podría hacerse una cartografía de la heteronomía. Una especie de mapa de cuan heterónomos somos en cada uno de los espacios donde nos movemos. Cambiar la heteronomía en autonomía es el gran desafío ético.

d) Ser sujeto es formar parte de comunidades y tradiciones dialógicas, en las que construimos nuestra identidad en la interacción con los "otros significantes" (Mead). Lenguaje, cognición, emoción, valoración, se dan en circuitos dialógicos. No se dan en una conciencia encerrada en sí. La autonomía se construye con otros. O mejor dicho, se conquista con otros. Desde esta perspectiva, el concepto de autopoiesis (auto-producción) no define al sujeto en cuanto tal. Quizás defina a la vida en cuanto tal. El sujeto, además de autopoietico, es autónomo. Y su autonomía se da dentro de tradiciones culturales.

e) Ser sujeto es vivir la experiencia de la contradicción. Y, por lo tanto, la experiencia del compromiso (aún en su forma de descompromiso). Pues, asegurar la autonomía, supone luchar por

construir condiciones que hagan posible -a todos los hombres y mujeres- la experiencia de ser autónomos. Es el gran aporte del imperativo kantiano y de su intento de universalización. Actuar de tal manera que el otro no sea considerado como medio, sino respetado como fin. Y hacerlo de un modo tal que se vuelva un principio universal. Se trata de universalizar libertades y, por lo tanto, de universalizar solidaridades. Ahora bien, asegurar condiciones significa también luchar contra. Por ello -pese a que nos duela- la autonomía también se construye contra otros, es decir, contra quienes crean condiciones favorables a la heteronomía.

#### **4. El movimiento de educación popular: opción ético-política**

La ética es un eje transversal de una educación popular que apuesta a la libertad. Lo es, por lo menos, en tres sentidos: en cuanto al proyecto educativo, animado por la apuesta a la transformación, a la esperanza y a la libertad (1). Lo es, también, en relación a los sujetos de dicho proyecto, en la medida en que se convierten (metánoia) en actores de la transformación; la ética, pues, está en el centro del compromiso con el desarrollo de una identidad crítica, madura y autónoma. Los sujetos se constituyen como tales también éticamente, dado que no son resultado mecánico de procesos económico-estructurales (2). Lo es, por fin, en relación a las actitudes que asumen los educadores y los educandos: actitud de escucha, de confianza, de autoanálisis y de construcción dialógica de las normas morales que acompañan al proceso educativo. Puede decirse que la ética -en el proceso de aprendizaje interlocutorio que caracteriza a la educación popular- nunca está dada de antemano, sino que es resultado de una construcción colectiva. Por cierto, se trata de un constructivismo basado en los valores de la autonomía, de la libertad y de la dignidad.

Hay, pues, un estrecho vínculo que une la ética de la liberación con la educación popular liberadora. La clave está en que ambas apuestan a remover nuestras dependencias más profundas, tanto personales como colectivas, tanto económicas como culturales, tanto conscientes como inconscientes. En este sentido, la categoría de liberación me parece ser de una actualidad enorme. Nos desafía -ni más ni menos- a crecer en la liber-

tad o a crecer en la sumisión. Esto supone que la experiencia del crecimiento -personal y colectivo- en la libertad conlleva profundas rupturas. Y, por sobre todo, una opción de fondo entre la esperanza como posibilidad histórica y la adhesión como expresión de la normalidad. Este conflicto entre esperanza y adhesión es ontológicamente anterior a la conformación de la ideología. En tal sentido se encuentra más allá de la ideología (es meta-ideológico). Es lo que da sentido a una ideología determinada. Incluso, puede suceder que dos ideologías de signo contrario, compartan un trasfondo significativo estructurado sobre la base de la sumisión. Así sucede con la propuesta ideológica neoliberal, incomprensible sin su sustento epistemológico en el pensamiento único. Pero debemos reconocer que ésta fue también la propuesta epistemológica de una izquierda ortodoxa que se impuso sobre la base de dicho pensamiento único y que condujo a una visión antropológicamente determinista: el hombre y la mujer nuevos -desde esta perspectiva mecanicista- serían, en todo caso, resultado de un proceso trazado de antemano.

---

*Hay, pues, un estrecho vínculo que une la ética de la liberación con la educación popular liberadora. La clave está en que ambas apuestan a remover nuestras dependencias más profundas, tanto personales como colectivas, tanto económicas como culturales, tanto conscientes como inconscientes.*

---

Existe una manera de concebir la unidad -y consecuentemente la universalidad- que obtura toda posibilidad de crecimiento en la libertad. Se trata de un modo de pensar que identifica pluralidad y diversidad con relativismo y alejamiento de la verdad. Si la verdad es una y la lectura de la realidad también lo es, la diversidad en todo caso

es una expresión matizada de ese acceso único a la realidad. El pensamiento único -en todos los casos- se presenta compacto, científico, coherente, sin fisuras. La polifonía es tan sólo manifestación de diversas aproximaciones dentro del único camino y del único proceso hacia la verdad. En sus distintas versiones, la estructura epistemológica y axiológica del pensamiento único se asienta en una visión lineal y acumulativa de la historia. El pensamiento único es inseparable de la tesis del fin de la historia y del fin de las utopías. Tristemente la historia ya estaría escrita y sólo habría lugar para ratificarla. La contracara de esta concepción dogmática y determinista puede encontrarse en las corrientes posmodernas que, al llevar al extremo la identificación entre diversidad y fragmentación, no hacen más que intentar trascender la crisis del proyecto de la modernidad, sin poder dar respuesta a la actual crisis de civilización.

Un desafío filosófico relevante es mostrar que no puede comprenderse la categoría de universalidad si no es desde la diversidad y que, a la inversa, no existe ninguna diversidad éticamente sostenible, si no es desde una apuesta -racionalmente justificada- a la libertad, dignidad y autonomía. No hay diversidad sin liberación. Esta estructura axiológicamente significativa, cuando se inscribe en el sentido de la liberación, requiere fidelidad con los momentos de ruptura que han sido claves en nuestra vida. Por ello, me resulta muy enriquecedor hablar de una **revolución ética**, en tanto hace pensar en la provocación permanente de esa fidelidad con la libertad y la esperanza. Sucede que la sumisión es más atractiva, nos da más seguridad y resulta mucho más placentera, en tanto arraigada en deseos inconscientes de adaptación a la realidad y de aceptación de la dependencia. Crear un proyecto de vida, optar maduramente por el mismo, supone romper con parte de nuestra historia, trastocando profundamente la dependencia generada en el ámbito familiar y prolongada en el espacio educativo. La revolución ética supone un apasionado deseo de transformación -personal y colectiva- en el sentido de la libertad.<sup>17</sup>

17: Giulio Girardi, *Los desafíos ético-políticos de la educación popular en la transición al siglo XXI*, La Paz, Movimiento de Educadores Populares de Bolivia, 1998. Carlos Núñez, *La revolución ética*, México, Imdec, 1998. Enrique Dussel, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Ed. Trotta, 1998. Jorge Osorio, *Educación en los derechos humanos, Universalismo y diferencia. Hacia una pedagogía de la ciudadanía en América Latina*, en Contexto & Educação. Revista de Educación en América Latina y El Caribe, 52(oct.-dic.1998), 7-22. Juan Luis Segundo, *El hombre de hoy ante Jesús de Nazaret*, tomo I, *Fe e ideología*, Madrid, Ed. Cristiandad, 1982. Humberto Maturana, *Emociones y lenguaje en educación y*

En la construcción de alternativas al neoliberalismo, descubrimos -una vez más- el potencial de una educación popular liberadora. No puedo disociar dicho potencial emancipatorio de la figura, la vida y el pensamiento de Paulo Freire, así como de los cambios operados en su teoría. Freire era profundamente dialéctico y lo era también en relación a su manera de pensar. En sus primeros trabajos, Paulo formuló el concepto de concientización como elucidación de la conciencia. A Paulo

---

*Crear un proyecto de vida, optar maduramente por el mismo, supone romper con parte de nuestra historia, trastocando profundamente la dependencia generada en el ámbito familiar y prolongada en el espacio educativo.*

---

le parecía que si el oprimido veía las contradicciones y tomaba conciencia de ellas, desarrollaría acciones transformadoras. El aprendizaje construido a partir de sus experiencias, permitió a Paulo someter a dura crítica la interpretación idealista e ingenua de la concientización. Percibió la complejidad de la realidad, así como la consubstanciación entre procesos educativos y proyectos políticos, construidos con el protagonismo de los sujetos. El cambio operado no es secundario: revela un distanciamiento respecto al paradigma de la ilustración, integrando aportes de un paradigma dialógico y de una cultura de la posmodernidad. En su *"Pedagogía de la Autonomía"*, Paulo sostiene que, *"donde hay vida, hay inacabamiento."* Lo propio del ser humano es ser inacabado y ser consciente de su incompletud. La experiencia de la mortalidad es una experiencia radicalmente humana. Es

sabernos limitados, en cuanto somos creadores permanentes. En dicha obra, Freire introduce el concepto de soporte, como espacio restringido, como territorio del cual necesita el animal para sobrevivir, para adiestrarse. Al soporte le falta la capacidad de opción. Y optar es poder actuar éticamente. Es elegir, incluso, una vida que no sea acorde a un proyecto ético. *"Sólo los seres que se volvieron éticos, pueden romper con la ética."*<sup>18</sup>

Esto, que nos podría parecer una suerte de debilitamiento de la apuesta ética de la educación liberadora, por el contrario, para Paulo Freire -pensador dialéctico- no podía separarse de una postura profundamente radical, más radical aún frente a la dictadura del mercado. *"El discurso ideológico amenaza anestesiarnos nuestra mente, confundir la curiosidad, distorsionar la percepción de los hechos, de las cosas, de los acontecimientos (...). En el ejercicio crítico de mi resistencia al poder tramposo de la ideología, voy generando ciertas cualidades que se van haciendo sabiduría indispensable a mi práctica docente. La necesidad de esa resistencia crítica, por ejemplo, me predispone, por un lado, a una actitud siempre abierta a los demás, a los datos de la realidad y, por el otro, a una desconfianza metódica que me defiende de estar totalmente seguro de las certezas. Para resguardarme de las artimañas de la ideología, no puedo ni debo cerrarme a los otros, ni tampoco enclaustrarme en el ciclo de mi verdad."*<sup>19</sup>

Entiendo la educación popular, sobre todo, como un movimiento cultural, donde los centros e instituciones deben desempeñar un papel de servicio en relación al movimiento popular en su conjunto y, en especial, a la construcción de los procesos de poderes sociales y políticos. Hoy nos enfrentamos a la urgencia de plantearnos con radicalidad las tareas de la educación popular, precisamente en tanto nos encontramos en medio de una profunda crisis de civilización. Las crisis son también posibilidades históricas de autocrítica, de creatividad y de construcción de alternativas. En el caso de la educación popular, construcción de alternativas junto a los sectores populares y sus organizaciones.

política, Santiago de Chile, 1992; *La realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad. Fundamentos biológicos del conocimiento*, Barcelona, Ed. Anthropos, 1995.

18 Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, México, Ed. Siglo XXI, 1997: 50-1.

19 Paulo Freire, *Ob. Cit.*, 127.

Quizás nunca como ahora, el movimiento de educación popular se ha encontrado ante un desafío tan radical. Si en otros momentos nos podía entrar la duda de cual era su alcance, en tanto veíamos la educación popular acotada más bien a experiencias micro (talleres, procesos barriales y sindicales, proyectos, etc.), hoy esa duda no tiene lugar. En el rico acervo de muchos años de experiencias, la educación popular cuenta con un componente de enorme alcance ético, pedagógico y político. Nos referimos a su postura de permanente enfrentamiento a la dominación, explotación y exclusión, es decir, a su capacidad de batallar en contra de la injusticia y la opresión. A la vez, este elemento se entrelaza con otro también de enorme alcance liberador. La educación popular mantuvo siempre una firme postura anti-autoritaria. No hay verdadera liberación sin democracia. La autonomía no germina bajo la sumisión, aún cuando ésta sea justificada como un requisito indispensable para construir un nuevo mundo. Si bien, la alternativa no posee la claridad de otros momentos, porque quienes la construimos somos más sensibles a las múltiples búsquedas e incertidumbres, sin embargo, la alternativa popular se está construyendo por todas partes. El capitalismo es un campo minado. Si es real la desesperanza y la frustración, no es menos real que las ansias de liberación abren camino a multiplicidad de experiencias, donde germinan relaciones de igualdad en la diversidad y

---

*La opción ética y política de una educación popular liberadora es construir un mundo nuevo que asegure condiciones de justicia, dignidad, democracia y florecimiento de la diversidad.*

---

donde los sueños no son ilusiones, sino que animan potenciales de eficacia transformadora. En medio de la desesperanza, el movimiento de educación popular cuenta con el caudal crítico de experiencias, con su potencial emancipatorio. Como tal, tiene un aporte insustituible que realizar. El aporte de colaborar en la construcción de alternativas populares, hacia sociedades edificadas sobre la base de una democracia participativa. La opción ética y política de una educación popular liberadora es construir un mundo nuevo que asegure condiciones de justicia, dignidad, democracia y florecimiento de la diversidad. Sociedades donde todos quepan. Es una empresa profética, de la cual la educación popular -y los educadores populares- no puede desistir, a pesar de las atracciones que el poder ejerce sobre ella.

## LOS DERECHOS HUMANOS Y LA DEMOCRACIA COMO EJES TRANSVERSALES DE TODA PROPUESTA EDUCATIVA

*Rosa María Mujica\**

Uno de los más graves problemas que afronta la vigencia de los derechos humanos y la construcción de la democracia en nuestro país, y creo que no me equivoco si lo extiendo a la mayor parte de los países de América Latina, es el desconocimiento que las personas tienen de sus derechos así como de los elementos fundantes y las reglas básicas de la democracia. Esta realidad no es sólo resultado de falta de información, sino de un problema más profundo: el gran vacío en nuestra historia respecto a la vigencia de los derechos humanos y al desarrollo de un sistema y una cultura democrática.

Son diversos los factores que han contribuido a ello y uno de ellos ha sido, sin duda, la educación. La educación, por lo menos la peruana, ha estado orientada a impartir conocimientos que se han considerado importantes en cada etapa histórica y que respondían a los grandes intereses y corrientes del momento, pero ha estado de espaldas al desarrollo tanto de conocimientos como de prácticas y experiencias de derechos humanos y de democracia y no ha buscado la interiorización de su valor en las relaciones humanas.

Esto, junto con factores de tipo políticos y culturales entre otros, ha dado como resultado que hoy enfrentemos permanentemente situaciones de

graves violaciones a los derechos humanos y una democracia débil.

Por esto, el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz ha venido trabajando activamente para incorporar los derechos humanos y la democracia como ejes transversales en todas las actividades que realiza: tanto con los maestros en las escuelas, con profesores y alumnos de Institutos Superiores Pedagógicos, como en la formación de líderes sociales en diversos lugares del país. Un trabajo especializado del Instituto se ha centrado en lograr, tanto a nivel de influenciar en las políticas públicas como en las propias prácticas de los docentes y líderes, incorporarlos a las diversas áreas del currículo escolar y de la educación de adultos no escolarizada. Todas las actividades educativas pueden tener como eje los derechos humanos y la democracia: en la escuela, en la familia, en la organización, en el trabajo, en los gobiernos locales, etc., considerando que son todos espacios educativos.

### **¿Qué son los contenidos transversales?**

Los contenidos transversales constituyen respuestas ante los diversos problemas que afectan una

\* Rosa María Mujica es directora del Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz, con amplia experiencia en el campo de la educación popular y la promoción de redes nacionales y latinoamericanas de derechos humanos.

sociedad en un momento histórico concreto, como la violencia, la discriminación, el autoritarismo, la crisis de valores, etc. Situaciones que deben ser reflexionadas en las diversas instancias educativas y traducidas en objetivos y en contenidos curriculares, para que los educandos desarrollen la capacidad de contribuir a la solución de los problemas que los afectan.

Al señalar que los derechos humanos y la democracia deben ser contenidos transversales, lo afirmamos porque consideramos que estos temas deben permear toda la vida de las instituciones educativas y los espacios de educación popular, con el fin de contribuir a la humanización de las personas y a la creación de un estilo de convivencia democrática que tenga como sustento el respeto a los derechos humanos.

### ¿Qué entendemos por derechos humanos?

Desde el punto de vista antropológico, los derechos humanos responden a la idea de necesidades; necesidades que tienen los seres humanos para vivir dignamente: alimentación, vestido, vivienda, educación, trabajo, salud; y también a la libertad de expresión, de organización, de participación, de trascendencia, etc. En este sentido, los derechos humanos implican la satisfacción de estas necesidades.

Los derechos humanos son, a la vez, valores, principios, exigencias éticas y cívicas, así como normas legales indispensables para la vida en sociedad. Ellos rigen las relaciones de convivencia humana, orientan el ordenamiento jurídico institucional y tienen, a su vez, una función crítica frente al orden establecido. Todo derecho implica un deber.

En suma, son el conjunto de condiciones materiales y espirituales inherentes al ser humano, orientados a la satisfacción de las necesidades para su plena realización.

Finalmente, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, éstos vienen a ser el ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse.

Los derechos humanos se fundamentan en el reconocimiento de la dignidad y del valor de todo ser humano como persona. Dignidad y valor como cualidades intrínsecas de los humanos; es decir, que tanto el hombre como la mujer, son un fin en

---

*En suma, son el conjunto de condiciones materiales y espirituales inherentes al ser humano, orientados a la satisfacción de las necesidades para su plena realización.*

---

sí mismos y no un medio o un instrumento "para" otros fines.

Por ello, una persona no puede ser utilizada, cosificada o instrumentalizada bajo ninguna razón o pretexto. Los seres humanos no estamos al servicio de una religión, una ideología, una cultura, un sistema político o económico, ni de otra u otras personas. Por el contrario, todo lo demás sirve o contribuye al desarrollo de los seres humanos como seres dignos.

Los derechos humanos, además, están interrelacionados y son interdependientes: no es posible pensar en unos derechos y no en otros, esto porque reconocemos la integralidad de los seres humanos y, por lo tanto, la integralidad de sus derechos.

Sin embargo es indispensable generar las condiciones que hagan posibles los derechos humanos. Hay que desarrollar todos los esfuerzos necesarios para que sean una realidad concreta y no sólo una utopía, un deseo, un ideal, y esto supone construir condiciones concretas que los posibiliten.

### ¿De qué democracia hablamos?

Cuando hablamos de democracia, nos referimos a un sistema político, una forma de organización del Estado y una forma de convivencia de los seres humanos. Como sistema político y forma de organización del Estado tiene características fundamentales como la distribución equitativa del poder, el reconocimiento de las necesidades e intereses de mayorías y minorías, la participación ciudadana organizada en la toma de decisiones, la práctica de una ética sustentada en valores, la vigencia del Estado de Derecho, el cumplimiento de responsabilidades y deberes, las elecciones libres para de-

signar autoridades, la transparencia en el ejercicio de la delegación de autoridad, etc.

Como estilo de vida, la democracia implica la vivencia de los derechos humanos y la construcción de relaciones de justicia y de solidaridad que abren los espacios para la libre determinación de las personas, de los grupos y de los pueblos; espacio en el que los seres humanos se ven y se comunican como iguales en dignidad y en derechos, como seres libres reconociéndose diferentes entre sí pero igualmente valiosos, permitiendo un equilibrio entre solidaridad e individuación personal.

Sin embargo, para los maestros y las maestras y creemos que para la mayoría de los ciudadanos del Perú, la palabra democracia es poco clara. Para algunos, es sinónimo de caos, desorden, anomia; para otros la democracia no vale, porque la identifican con lo que viven: es decir con corrupción, poder absoluto de unos pocos, miseria, etc. Es difícil hablar o pensar y menos aún defender, algo que no conocen ni han conocido en toda su vida. Por eso, en nuestra práctica con líderes sociales o con maestros resulta mucho más fácil trabajar el tema de derechos humanos que el de democracia, a pesar de todos los esfuerzos desplegados y de experiencias micro, sobre todo de las organizaciones populares o de gobiernos municipales, que han sido relativamente exitosas.

¿Cómo impulsar los esfuerzos así sean incipientes? ¿Es posible revertir sus experiencias, a veces desalentadoras y difíciles que los ayude a realizarse, a humanizar la escuela y la educación, la familia y el trabajo, la calle y la casa, y transformarlas en espacios de construcción de una cultura democrática?

La escuela, la familia, la organización, etc. como parte de la sociedad, la refleja, pero a la vez puede poner elementos de cambio porque crean y recrean la cultura, no olvidemos que la relación escuela, familia, organización y sociedad es dialéctica.

Hacer de la democracia no una teoría sino una práctica cotidiana, exige de instituciones educativas que definan su quehacer, que tengan una concepción de ser humano, de la sociedad y de su rol educador. Instituciones que contribuyan al fortalecimiento de la esperanza en la posibilidad de construir una sociedad justa y más humana, que apoyen la construcción de proyectos comunes, en los cuales las personas aprenden a vivir juntos

como seres dignos; que promuevan espacios de entendimientos mutuos, en los que las personas adquieran un auténtico sentido de responsabilidad de sí mismos y de las otras personas, reconociendo y aceptando las diferencias.

---

*Hacer de la democracia no una teoría sino una práctica cotidiana, exige de instituciones educativas que definan su quehacer, que tengan una concepción de ser humano, de la sociedad y de su rol educador.*

---

#### **Propuesta de ejes transversales para educar en derechos humanos y en democracia**

La sociedad actual demanda a la educación la atención prioritaria de problemas que afectan a los países y sociedades para que promueva el conocimiento y reflexión de estos problemas, así como el desarrollo de habilidades, actitudes y valores éticos que capacite a los educandos y educadores para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida del país.

Mediante los contenidos transversales se promueve la práctica de comportamientos positivos y el compromiso de las personas y de la comunidad para actuar favorablemente en la solución de estos problemas, para lo cual ellos deben permear todas las actividades que se realicen en el proceso educativo, las interacciones sociales, la disciplina, la metodología, etc.

En América Latina constatamos la existencia de diversas formas de violencia social y política que atentan contra la vida, la dignidad y la integridad física y moral de las personas, así como el predominio de estilos de convivencia autoritarios, individualistas e intolerantes que afectan la convivencia armónica y democrática entre las personas y los grupos.

Frente a esta situación surge la necesidad de incorporar como contenido transversal los derechos humanos y la democracia, que implica educar en el respeto a la vida y la dignidad de las personas y contribuir a la construcción de formas de

convivencia más humanas y solidarias; en el conocimiento y defensa de los derechos propios y de los demás, así como en el ejercicio de las responsabilidades cívicas y ciudadanas. Estos temas deben atravesar todos los aspectos de la vida en la escuela y en los procesos educativos que se dan fuera de ella y concretarse en el currículo como objetivos y contenidos de aprendizaje en la organización y administración; en las relaciones interpersonales; en la formulación y aplicación de las normas de convivencia; en la disciplina; en la resolución de conflictos, etc.

Los contenidos transversales que forman parte de la propuesta para una "educación en derechos humanos y en democracia" estarán orientados a promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, en los educandos, educadores y en todos los involucrados en el proceso educativo, para contribuir al desarrollo de la conciencia democrática y ciudadana, así como a la democratización de las relaciones interpersonales en la escuela y en la sociedad en su conjunto. En este sentido se propone:

1. Promover el respeto y la defensa de la vida y de la integridad física y mental, lo que implica crear conciencia acerca del valor de la vida y de la dignidad de las personas y, promover actitudes de respeto mutuo, en los diversos escenarios de la sociedad.
2. Propiciar el desarrollo de la identidad personal y cultural de los educandos y educadores, así como la actitud de aceptación y respeto por el otro, considerándolo como diferente, pero igual en dignidad y en derechos.
3. Formar ciudadanos libres, reflexivos y críticos con poder de decisión, capaces de participar en la construcción de una convivencia social democrática sustentada en el respeto y vigencia de los derechos humanos.
4. Promover el desarrollo de actitudes, valores y comportamientos como el respeto a la persona, la justicia, la libertad, la tolerancia, la participación responsable, la honradez, la ayuda mutua y otros valores necesarios para contribuir a la construcción de una cultura democrática.
5. Propiciar el conocimiento reflexivo de las principales normas legales e instituciones nacionales e internacionales que protegen los derechos humanos.

En coherencia con estos objetivos, se propone desarrollar en el currículo y en las diversas actividades educativas, los siguientes contenidos transversales:

- Defensa de la vida y de la dignidad de las personas.
- Identidad personal y cultural.
- Convivencia democrática y conciencia ciudadana.

Estos ejes deben concretarse en los diseños curriculares de las diversas áreas como objetivos y contenidos de aprendizaje, o como grandes ejes que orientarán el desarrollo de las acciones educativas globales.



## BIBLIOGRAFÍA

- IPEDEHP, *Aprendamos nuestros derechos*, Guía curricular para educación inicial, Lima, 1996.
- IPEDEHP, *Aprendiendo a educar en derechos humanos y en democracia*, Guía curricular para educación primaria, Lima, 1996.
- IPEDEHP, *Derechos humanos y democracia como contenido transversal*, Lima, 1998.
- IPEDEHP, *Aprendiendo a educar en derechos humanos y en democracia*, Lima, 1995.
- IPEDEHP, *Construyendo democracia desde la formación magisterial*, Lima, 1997.
- IPEDEHP, *Proyecto curricular de centro educativo desde la perspectiva de una educación en derechos humanos y en democracia*, Lima, 1999.
- IPEDEHP, *La resolución de conflictos desde los derechos humanos y la democracia*, Lima, 1998.
- IPEDEHP, *La disciplina desde los derechos humanos y la democracia*, Lima, 1998.
- IPEDEHP, *El proyecto educativo institucional desde los derechos humanos y la democracia*, Lima, 1998.
- IPEDEHP, *La organización y administración escolar desde los derechos humanos y la democracia*, Lima, 1998.
- IPEDEHP, *Construyendo democracia desde la formación magisterial*, Lima, 1997.
- IPEDEHP, *Técnicas participativas para educar en derechos humanos y en democracia*, Lima, 1998.
- IIDH, *Guía para el docente*, Edición Centro de Recursos, San José, Costa Rica.
- MAGENDZO, Abraham, *Educadores para los derechos humanos: un desafío para muchos*, PIIE, Santiago de Chile, 1989.
- FORO EDUCATIVO, Varios autores, *Retos Nacionales e internacionales a la educación peruana*, Lima, 1994.

# LA SUSTENTABILIDAD Y SU INTERPELACIÓN A LA EDUCACIÓN POPULAR

Javier Reyes Ruiz\*

## 1. Introducción

Las sociedades humanas atravesamos no sólo un momento de crisis ecológica<sup>1</sup> profunda, sino una verdadera emergencia del sistema Tierra (Novo, 1997: 22). Pero de manera paralela, se viene dando una ruptura histórica, en la que los movimientos sociales se empeñan y agitan para aportar optimismo hacia el futuro, esforzándose por encontrar nuevas racionalidades, reconstruir valores, renovar discursos y revitalizar los deseos de cambio. En este sentido, el ambientalismo se presenta, al menos en sus corrientes menos insulsas, como un movimiento que posee mucho más que una postura radicalmente anticapitalista. Por lo tanto, hablar de ambientalismo no implica sólo el reconocimien-

to y denuncia de problemas sociales y ecológicos, sino el esfuerzo por crear y recrear utopías y ensanchar esperanzas. Así, demandar la incorporación de la dimensión ambiental a la educación no se circunscribe a adicionar al currículo contenidos que generen conciencia sobre la gravedad de la situación ecológica del planeta y sus distintos ecosistemas. La educación ambiental no es sinónimo de profesía apocalíptica ni pretende como propósito central desarrollar en la ciudadanía una sensación de culpa por haber convertido a la naturaleza en "la víctima inermé" de los arrebatos y ambiciones humanas.

El ambientalismo tiene uno de sus méritos en no haber construido un discurso autoreferido, sino que es producto de la amplia conjunción de

\* Javier Reyes Ruiz es miembro del Centro de Estudios Sociales y Ecológicos (CESE) de México y del Grupo de Trabajo sobre Educación Ambiental del CEAAL.

1 Conviene hacer una precisión, breve y con un alto grado de generalidad, que ayude a establecer la diferencia entre "lo ecológico" y "lo ambiental". Lo primero hace referencia a relación entre la sociedad y la naturaleza, y en muchas ocasiones se remite a un análisis biologicista de la realidad, poniendo énfasis en los elementos que conforman la vida y sus interacciones. Lo ambiental, en cambio, es más amplio, pues incluye, además de lo anterior, el análisis de lo que sucede al interior de las sociedades humanas. Por ejemplo, ante un problema de agotamiento del agua, la perspectiva ecológica se pregunta qué factores humanos (deforestación, uso excesivo, etc.) y naturales (ciclos climáticos, deterioro de mantos freáticos, etc.) lo están provocando. La perspectiva ambiental se pregunta también por el tipo de relaciones sociales o factores políticos y económicos que provocan tal agotamiento (racionalidad productiva, consumo marcadamente inequitativo, políticas y legislación que agudizan el problema, etc.). En otras palabras, y siguiendo el ejemplo, la visión ecologista estudia cómo el abuso humano impacta en la naturaleza; la visión ambientalista aborda también el cómo las relaciones al interior de la sociedad (concentración económica, inequidad política, hegemonía cultural) propicia un determinado empleo de la naturaleza. Por lo tanto, para el ambientalismo, el "ambiente" no es una categoría sólo biológica, sino también social, cultural y política.

aportes de diversas perspectivas del pensamiento contemporáneo. La ecología, ciencia que le ha dado sustento al movimiento ambiental, posee como principio básico el estudio de las relaciones, el analizar las pautas que conectan, el articular los factores de la realidad que el método científico del positivismo ha presentado separados. Por lo tanto, la educación ambiental no puede obviar las intenciones de conjuntar, de relacionar, de provocar simbiosis y, en consecuencia, no se construye a sí misma de manera autárquica, sino que es producto de contribuciones provenientes de distintas corrientes de pensamiento.

Entonces, en función de lo anterior, cabe hacer énfasis en que proponer la incorporación de lo ambiental a la educación popular no significa que otros temas o dimensiones (de género, derechos humanos, democracia, etc.) deban subordinarse. Pretender el predominio de lo ambiental sería desconocer, por soberbia o ignorancia, que también otros movimientos sociales están aportando elementos significativos para construir nuevas vías civilizatorias y propuestas prácticas para comprender y transformar el mundo. El planteamiento, por lo tanto, no es que la educación sea más ecológica que ciudadana, que no sexista, que multicultural; ni mucho menos que se le dé prioridad a las ciencias naturales sobre las sociales. Inclusive se asume en el ambientalismo que "la causa principal de muchos de los problemas del mundo no es el daño que los seres humanos causan a la naturaleza, sino los sufrimientos que se infligen los unos a los otros" (Unesco, 1997, p. 13).

Más que el predominio de la preocupación por la naturaleza, el movimiento ambiental le plantea a la educación popular la necesidad de articular las tramas discursivas de los movimientos sociales, para reflejar en los procesos educativos la complejidad que presenta la realidad cotidiana para los sectores excluidos.

Es decir, el ambientalismo está lejos de proponer un enfoque parcial para la educación, pues esto equivaldría a ver el campo educativo como un rompecabezas donde la atención se pondría más en las piezas que en el todo. Proponer que la educación haga de la dimensión ambiental sus cimientos curriculares, equivale a perder la idea de "unidad compleja" que caracteriza a los procesos educativos; con ello se diluiría la visión de conjunto, se debilitaría la posibilidad de configurar el pro-

yecto global que, por encima de temas, de métodos y de currículas, debe ser la educación.

---

*Más que el predominio de la preocupación por la naturaleza, el movimiento ambiental le plantea a la educación popular la necesidad de articular las tramas discursivas de los movimientos sociales, para reflejar en los procesos educativos la complejidad que presenta la realidad cotidiana para los sectores excluidos.*

---

No resulta pertinente tampoco afirmar que lo ambiental al sumarse o incorporarse a la educación logrará, por este simple hecho, la revolución que ésta ha buscado desde hace décadas. Mas bien, la gravedad de la situación planetaria exige que todas las ciencias, entre ellas la de la educación, contribuyan a comprender mejor esta problemática y a aportar soluciones que hagan viable el desarrollo sustentable. La educación popular, por lo tanto, no puede ignorar esta exigencia; mucho menos cuando existe la convicción de que sin los sectores tradicionalmente oprimidos no se podrá construir la renovación social que permita el surgimiento de un mundo diferente. El impostergable desarrollo de una cultura ambiental sólo alcanzará solidez y permanencia si queda arraigada en los sectores populares, pues el comportamiento y el marco de valores de los poderosos ha mostrado claramente una alta capacidad de adaptación a sus intereses y un marcado desprecio hacia sus congéneres y hacia los servicios que ofrece la naturaleza.

Con los señalamientos anteriores, se pone énfasis en que ecologizar la educación, es decir, añadirle contenidos vinculados a la protección de la naturaleza, sería poco significativo para resolver de fondo la problemática ambiental. Aún más, una comprensión crítica del deterioro ecológico y sus causas, por sí misma no conduce a la transfor-

mación del modelo predominante de desarrollo, aunque sin ella no será posible conseguir la movilización social que construya cambios significativos.

Así, la dimensión ambiental incorporada a la educación no pretende enriquecer la currícula por la vía de añadir contenidos ecológicos, sino aportar a la construcción de nuevas formas de saber, a la promoción de valores y de comportamientos humanos más consecuentes con la sustentabilidad, con la equidad y la justicia social.

## 2. Educación para la sustentabilidad: construir saberes

En las últimas décadas, el evidente deterioro ecológico y el conocimiento acumulado al respecto han llevado a poner en duda la capacidad planetaria para sostener a futuro la vida humana. Desde una perspectiva crítica, se puede sostener que en la base del problema está el tipo de racionalidad predominante, el marco de los valores que orienta a las sociedades modernas y la lógica de la producción material. La crisis ecológica ha hecho evidente "el carácter movedizo del suelo teórico desde donde se piensa, la precariedad de las convicciones que pudieran servir de asiento para creencias más estables" (Lanz, 1999).

La racionalidad instrumental, que ha tecnificado y economizado la vida social, aparece no sólo como una causa de la crisis civilizatoria, sino también como incapaz para darle certeza a la interpretación de la compleja situación por la que atraviesan las sociedades contemporáneas. Por esta razón, fundamentar en ella la esperanza de darle salida a la compleja situación global que se enfrenta en este momento, resulta poco convincente. Con el marco científico y tecnológico actual no se puede corregir lo que éste mismo ha provocado: el deterioro ecológico y la opresión social.

La complejidad que presentan los procesos socioambientales que hoy se viven, rebasa las capacidades que ofrece el paradigma dominante para la generación de conocimientos. La ciencia moderna resulta insuficiente para comprender, de manera articulada y multidimensional, los agobiantes problemas sociales y naturales que la globalización ha extendido a casi todos los rincones del planeta. De ahí la necesidad de construir nuevas formas de analizar y conocer la realidad.

En este sentido, el pensamiento ambiental viene proponiendo la creación de un nuevo paradigma del saber que transforme el marco científico legitimado y ampliamente institucionalizado por el sistema social vigente.

Por lo anterior, incorporar la dimensión ambiental a la educación implica más que la suma de

---

*La ciencia moderna resulta insuficiente para comprender, de manera articulada y multidimensional, los agobiantes problemas sociales y naturales que la globalización ha extendido a casi todos los rincones del planeta.*

---

contenidos, que la articulación de materias o temas curriculares, que la creación de un enfoque interdisciplinario; exige, además de lo anterior, la elaboración de un tipo de saber nuevo, que responda a la compleja realidad que enfrentan las sociedades contemporáneas. Cabe insistir, la crisis social y ecológica que se vive ahora no podrá resolverse con las formas convencionales tanto de producir conocimiento a través de la investigación, como de recrearlo y socializarlo por la vía educativa. La necesidad de acercarse y conocer de manera renovada la realidad, exige el surgimiento de un saber fundado en el encuentro y diálogo entre diversas formas de pensar el mundo y no en el enfoque unidisciplinar que caracteriza a la ciencia predominante.

Ahora bien, la construcción del saber ambiental no es, de ninguna manera, privativo de los individuos o grupos que se asumen como ambientalistas, pues existen aportes en discursos, prácticas y elaboraciones epistemológicas de fuentes que no se reconocen como parte del movimiento ambiental. Resulta obvio, por lo demás, que la construcción de este nuevo saber implica contribuciones de la filosofía y la ética, la ciencias sociales y naturales, las teorías del desarrollo, la tecnología, las artes, pero sin la visión fraccionada de la realidad que ha caracterizado al pensamiento positivista.

El saber ambiental no es algo ya dado, "está en proceso de gestación, en búsqueda de sus condiciones de legitimación ideológica, de concreción teórica y de objetivación práctica. Este saber emer-

ge de un proceso transdisciplinario de problematización y transformación de los paradigmas dominantes del conocimiento" (Leff, 1998: 127). Su construcción exige la convergencia de múltiples actores; entre ellos, los grupos étnicos y campesinos que han mostrado no sólo un conocimiento profundo de su entorno, sino un mejor desarrollo de formas de relación con la naturaleza, en una lógica no mercantilista ni de dominio. La participación plural, que implica la incorporación de las subjetividades y la defensa de los derechos culturales, deberá conducir a propuestas diversificadas sobre lo que es la sustentabilidad y los mecanismos para alcanzarla; esto significa una diferencia marcada con la ciencia predominante que pretende un conocimiento único, uniforme y objetivo.

Por lo señalado, no es ecologizando a la educación, a la ciencia, a la economía, a la vida social, que se resolverá la incertidumbre que se presenta en el futuro por el acelerado deterioro de los recursos naturales, sino que se requieren nuevos enfoques para la construcción de un saber complejo y nuevos marcos éticos que permitan superar el predominio de la racionalidad instrumental (mecanicista y pragmática).

La educación para la sustentabilidad, en consecuencia, no es una educación, como se le ha trivializado, que se remite a ampliar la conciencia social sobre el deterioro ecológico o que capacita para el uso de ecotécnicas o que forma individuos que separan la basura y protegen el bosque. Su significado es más profundo y sus intenciones son más amplias. Así, a la recuperación o conservación de los equilibrios ecológicos, se suma la preocupación por construir una racionalidad social distinta, en el marco de democracias participativas, de justicia económica, de equidad social y de respeto a la diversidad cultural.

La necesidad impostergable de ir construyendo el saber ambiental, interpela a la educación popular, lo que le implica revisar, bajo la perspectiva de la complejidad y la sustentabilidad, los principios que orientan la elaboración del conocimiento y los métodos pedagógicos que se emplean en los procesos educativos.

### 3. Las opciones curriculares

La dimensión ambiental no ha estado ausente de la educación, pues como apunta Teresa Wuest (1992: p. 35). "Todo proceso educativo forma o

promueve una orientación, más o menos definida, acerca de la relación del hombre con la naturaleza; en lo que dice y en lo que olvida, en la manera en que se concibe el conocimiento, en el tipo de relación educativa que propone, en los hábitos y valores que promueve". Si la educación nunca ha sido, ni lo puede ser, neutra en lo político, tampoco ha sido aséptica en lo ecológico, pues ha promovido, en su versión predominante, una concepción que valora como positivos el desarrollo tecnológico, el progreso económico y los modos de apropiación de la naturaleza practicados en las sociedades industrializadas, y éstos son elementos en los que se ha sustentado la depredación de los recursos naturales.

---

*La necesidad impostergable de ir construyendo el saber ambiental, interpela a la educación popular, lo que le implica revisar, bajo la perspectiva de la complejidad y la sustentabilidad, los principios que orientan la elaboración del conocimiento y los métodos pedagógicos que se emplean en los procesos educativos.*

---

Por lo tanto, no se trata de incorporar a la educación algo que, sobre todo de manera implícita, ya ha estado presente, sino de reorientar los programas formativos a partir de los aportes que desde el ambientalismo se vienen construyendo.

No hay un sólo modelo que con esta intención pueda aplicarse a todos los niveles y modalidades educativas. Pretender la homogeneidad en la incorporación y tratamiento de los contenidos ambientales representa un contrasentido, pues si algo es urgente es darle respuesta a la diversidad cultural y ecológica de las regiones ecogeográficas, pues es la mejor manera de conocer y enfrentar el deterioro natural y social que viven las sociedades actuales.

Existen tres niveles o formas distintas en los que puede incorporarse en forma explícita la dimensión ambiental a los procesos formativos, tanto formales como no formales:

1) *La incorporación de contenidos ecológicos a los programas educativos, especialmente a través de la creación de una materia de ecología.* Esta alternativa, al igual que con los otros temas transversales, no puede ser totalmente despreciada, aunque ciertamente es la menos deseada y la que ofrece menos posibilidades, pues no necesariamente afecta, como debería hacerlo la educación ambiental, al currículo y a la vida escolar en su conjunto.

El principal inconveniente de esta opción es que responde a una estructura curricular disciplinaria que poco favorece el análisis integral de la complejidad socioambiental que presenta la realidad. Es decir, por esta vía se les transmite a los estudiantes la sensación de que lo ecológico es un tema específico y que su conexión con otras ciencias es pobre y poco clara.

Como señala Esteva (1999): "Se tiene la certeza de que aquellas corrientes que se contentan con incorporar temas ecológicos a la educación no están en posibilidades de provocar ideas y conceptos que den cuenta de la complejidad ambiental. Menos aún que los sujetos aprendan estrategias de acción ambiental relevantes para la solución de las problemáticas vividas localmente".

Además, atender lo ecológico en la educación por la vía de los contenidos lleva implícita una sobrevaloración de la información en el proceso educativo: a más datos mejor educación; la calidad educativa está muy lejos de esto. De hecho, existe un amplio consenso en que los sujetos sociales, en general, poseen en la actualidad mucha información, pero acarrean deficiencias de formación. Por ejemplo, la gente sabe que tirar basura es una práctica nociva para el ambiente, o que consumir alimento chatarra ocasiona problemas de salud, pero manejar esta información no garantiza, como lo demuestra la realidad, que estén modificando sus prácticas individuales para corregir dichos problemas.

Si bien es cierto que esta opción permite estructurar muchos datos y transmitirlos en un corto espacio de tiempo, fundamentalmente a través de la clase tradicional, también lo es que este tipo de procedimientos aportan poco en términos de ele-

var los niveles de comprensión de la realidad de manera diferente.

Además, es frecuente que cuando se incluye en el programa educativo una materia para abordar los temas ambientales, se dé la predominancia de un enfoque biologicista, centrado en los problemas ecológicos y desatendiendo los aspectos sociales y políticos que impactan de manera negativa en el deterioro de la naturaleza. Con esta opción no se aborda el problema central que significa el tipo de conocimiento que construye la ciencia convencional.

2) *La incorporación de contenidos ambientales a las materias ya existentes.* En el caso de la modalidad no formal esto equivale a integrar lo ambiental a la reflexión sobre los temas que contiene el programa educativo dirigido a las personas jóvenes y adultas.

En la presente opción, la dimensión ambiental puede convertirse en un elemento de confluencia entre distintas áreas del conocimiento. Que materias como la literatura, la historia las matemáticas incluyan reflexiones sobre lo ambiental creará posibles puentes de encuentro entre los distintos campos del conocimiento, que generalmente tienen poca relación. Esto ayuda a construir enfoques más integrales en el análisis de la realidad.

Sin embargo, el problema que puede presentar esta alternativa es que se segmente y atomice la temática ambiental y con ello se pierda su carácter integrador. Es decir, se puede caer en la incorporación de referencias aisladas que le quiten el abordaje holístico que exige lo ambiental.

Además, no todos los programas de estudio o las propuestas curriculares favorecen igualmente ni la incorporación de enfoques ambientales ni el abordaje interdisciplinario de problemas complejos.

3) *La dimensión ambiental como elemento articulador del análisis de problemas.* Si se toma lo ambiental como la pauta que conecta y relaciona los distintos elementos y facetas que presentan las diferentes problemáticas locales y globales, que articula lo social (el producto de las relaciones humanas) con lo ecológico (la relación entre la sociedad y la naturaleza), entonces, puede convertirse en una herramienta de formulación curricular de enorme valor. En esta opción se intenta relacionar cada tema de estudio con un conjunto de objetivos educativos (Piea/Unesco, 1993)

Esta opción, que es la más deseable y también la más compleja, implica diseñar los procesos educativos de tal manera que se resquebraje la manera tradicional de dividir en materias y articular los conocimientos en función a problemas específicos que viven las personas adultas.

En este caso, no se trata de una yuxtaposición de diferentes materias, sino de abarcar un proceso en su totalidad para pasar seguidamente al análisis y a la solución de un problema concreto (Piea/Unesco, 1993). La presente opción exige la definición común de un conjunto de objetivos, en los que concurren distintas disciplinas; se reorganizan los conocimientos especializados hasta el punto de modificar sus conceptos y dominios; se alternan las fases disciplinares y las integradoras (Giordan y Souchon, 1995).

Funcionar bajo el diseño curricular que se desprende de la solución de problemas conlleva el asumir, como lo había planteado Ilich, que el más alto porcentaje de lo que las personas aprenden no proviene de la instrucción, sino que es el producto de la participación activa en un contexto significativo. Por lo tanto, diseñar programas educativos en esta línea equivale, en buena medida, a que quienes se educan no sólo analicen o estudien la realidad, sino que actúen directamente en ella para resolver problemas específicos que enfrentan en su vida cotidiana.

---

*La opción más deseable y compleja, implica diseñar los procesos educativos de tal manera que se resquebraje la manera tradicional de dividir en materias y articular los conocimientos en función a problemas específicos que viven las personas adultas.*

---

Independientemente de la opción que se tome, entre las tres anteriores, para incorporar la dimensión ambiental a la educación, hay algunos aspectos conceptuales y metodológicos que conviene contemplar en el diseño de programas educativos:

a) Lo ambiental favorece que se incluyan en los programas educativos acercamientos a la naturaleza, es decir, actividades prácticas que permi-

tan a los participantes de los programas educativos una relación más directa con el entorno para su estudio. Incorporar lo ambiental para abordarlo desde el aula tiene poco sentido, pues significaría desaprovechar a la naturaleza como herramienta pedagógica, sobre todo cuando ésta ofrece la posibilidad de renovar las metodologías de intervención educativa. El estudio del entorno inmediato a través de análisis interdisciplinarios y salidas de campo, es un ejemplo (Sureda y Colom, 1989). La incorporación, con énfasis y pertinencia, del análisis de la realidad socioambiental local es uno de los cambios estructurales impostergables en la educación, pues la solución práctica de problemas concretos y cercanos para quienes participan en un proceso educativo, les amplía las posibilidades de desarrollar de manera autogestiva ciencia y tecnología ambientales.

b) La teoría ambiental hace énfasis en la realización de análisis sobre la multicausalidad de los fenómenos sociales y ecológicos, sobre las múltiples relaciones que se dan entre los distintos elementos de la realidad. Las explicaciones unicasales sobre los problemas socioambientales no sólo carecen de fuerza, sino que se contraponen a los principios básicos de la educación para la sustentabilidad. En palabras de Novo (1997: 55). "La educación ambiental tiene como objetivo fundamental que las personas se pregunten sobre los orígenes (no sólo los efectos) de los problemas ambientales. Esto significa situarse en una posición de búsqueda activa, en la que las soluciones no aparecen dadas y la complejidad del entramado ambiental no se escamotea bajo simplificaciones. Nos movemos en un mundo donde todo está interconectado, y en el que los grandes conflictos ambientales no son sólo cuestiones ecológicas, sino a la vez problemas políticos, éticos, económicos, etc."

c) Todo programa educativo al incorporar la dimensión ambiental debe procurar que quienes participan en él, recuperen sus prácticas y reflexionen sobre las formas de relación que establecen los seres humanos con la naturaleza (Cañal, 1985: 15): emotiva (vinculada con el goce estético, lo lúdico); productiva (la naturaleza como fuente de recursos); y cognitiva (elaboración de conocimientos para comprender y explicar la naturaleza). Limitarse sólo a las dos últimas dejaría de lado la necesidad, reiterada por la educación popular, de conjugar en los procesos educativos las distintas dimensiones de los sujetos e implicaría seguir aten-

diendo de manera predominante la dimensión intelectual.

d) Lo ambiental al no ser sólo un contenido a sumar o restar al currículo, debe manejarse como marco axiológico y teleológico (Sureda y Colom, 1989). Los fundamentos éticos del ambientalismo proponen ampliar las finalidades educativas vinculadas al beneficio y desarrollo de los humanos a la preocupación por conservar la naturaleza y respetar todas las formas de vida, pues éstas presentan valores intrínsecos. Esto implica la construcción de un nuevo sustrato ético, más profundo que implica ampliar los márgenes de la responsabilidad social hasta llevarlos a incluir el compromiso intencional y explícito por salvaguardar la existencia de todos los componentes que tejen el entramado de la vida. Educar para el medio ambiente supera la intención limitada de estudiar el entorno y conduce a la reflexión axiológica sobre las formas de vinculación entre la sociedad y la naturaleza.

#### 4. Consideraciones finales

El profundo deterioro ecológico se manifiesta como síntoma de una crisis civilizatoria de amplios alcances, donde los mismos paradigmas para la producción de conocimientos entran en cuestionamiento. Esto le plantea el reto a la educación de fortalecer procesos que permitan la construcción de una racionalidad distinta a la prevaeciente, una racionalidad ambiental que implica transitar hacia el pensamiento complejo y al empleo de métodos interdisciplinarios. En este contexto, es necesario prestar especial atención a un elemento poco atendido por la pedagogía: la articulación de las diferentes perspectivas de la ciencia.

La educación popular, que nace y se consolida como una perspectiva crítica frente a los modelos sociales prevaecientes y a los procedimientos pedagógicos tradicionales, encuentra su punto de intersección con el pensamiento ambiental en la politización de las propuestas de reorganización y acción social que plantea el ambientalismo.

La incertidumbre sobre el futuro de los recursos naturales, la incapacidad tecnológica para conocer de manera anticipada el comportamiento ecológico del planeta, obligan a una educación menos basada en certezas, que le dé menor peso al conocimiento como fuente de seguridad. Se requiere impulsar procesos educativos que abran los cauces

a la imaginación y le den cabida a la especulación, a la relativización del conocimiento como producto acabado. En este camino, la educación popular, que ha incorporado perspectivas más flexibles y abiertas, como es el caso de los saberes populares, menos llenas de certezas y de soberbia, aparece como mejor dotada que otras tendencias educativas para resolver con mejores resultados este reto.

La educación popular posee, en su bagaje conceptual e instrumental y en su trayectoria práctica, la capacidad de impulsar en la ciudadanía las habilidades para resolver problemas, para comprender la realidad natural y social de manera crítica y para crear redes sociales que le den viabilidad a la impostergable reconfiguración cultural que demanda el momento actual.



#### BIBLIOGRAFÍA

- Cañal, Pedro, José García y Rafael Porlán, *Ecología y escuela. Teoría y práctica de la educación ambiental*, Barcelona, Editorial Laia, Serie Pedagogía, 1985.
- Esteva, Joaquín y Javier Reyes, *Educación Popular Ambiental. Hacia una pedagogía de la apropiación del ambiente*, Pátzcuaro, CESE, mimeo, 1999.
- Giordan, André y Christian Souchon, *La educación ambiental: guía práctica*, Sevilla, Diada editorial, Serie Fundamentos No. 5, 1995.
- González Gaudiano, Edgar, *Educación ambiental: historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*, México, SITESA, 1997.
- Novo, María, "El análisis de los problemas ambientales: modelos y metodología", en: Novo, María y Ramón Lara (coord.), *El análisis interdisciplinar de la problemática ambiental*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia/Unesco/Pnuma, 1997.
- Lanz, Rigoberto, "La complejidad de lo político", en: *Metapolítica*, Revista Trimestral de teoría y ciencia de la política, México, Centro de Estudios de Política Comparada, No. 10, vol. 3, abril-junio 1999.
- Leff, Enrique, *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*, México, Siglo XXI/PNUMA/UNAM, 1998.
- Piea/Unesco/Pnuma, *Educación ambiental: principios de enseñanza y aprendizaje*, Bilbao, Los libros de la catarata, 1993.
- Sureda, Jaume y Antoni Colom, *Pedagogía ambiental*, Colección Educación y enseñanza, Barcelona, Ediciones CEAC, 1989.
- Unesco, *Educación para un futuro sostenible: una visión transdisciplinaria para una acción concertada*, París, Unesco, 1997.

## A PROPÓSITO DEL GÉNERO COMO EJE TRANSVERSAL DE LA EDUCACIÓN

### UNA CONVERSACIÓN CON MALÚ VALENZUELA\*

• • • • •

**C**EAAL: Para iniciar nuestra conversación, le pregunto a Malú Valenzuela cómo se define en términos profesionales y que nos platique acerca de GEM y el trabajo que desarrolla esta organización.

**Malú Valenzuela:** Soy una educadora popular y mi experiencia se remonta al trabajo en las colonias populares de la Ciudad de México hace 29 años. Al triunfo de la Revolución Sandinista viajé a Nicaragua y ahí participé como educadora popular. En la Ciudad de México participé en la Fundación del Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM), organización con la que sigo desempeñándome.

GEM surge como idea entre 1979-1980 y como proyecto busca desde un inicio desarrollar metodologías propias para el trabajo con mujeres en una colonia popular. A partir de esta experiencia GEM descubre el enorme potencial que tiene su trabajo. En 1985, el terremoto del mes de septiembre se constituye en parte aguas que permite el inicio de otras experiencias, entre ellas el apoyo al movimiento sindical de las costureras. Como organización, GEM queda formalmente constituida en 1986.

Las áreas de trabajo de GEM en un principio son tres: una de carácter económico que a la fecha ha constituido empresas sociales (antes denominadas cooperativas) y a las que sigue asesorando; trabajo en el ámbito del trabajo asalariado con mujeres y un programa de formación de mujeres que trabajan con mujeres. Este último se inicia con la formación de promotoras pero, a la fecha, se enfoca en modificaciones del Código Civil, el ámbito de la familia y la participación política. A partir de la demanda de diversos grupos de mujeres se inician los proyectos de educación, de participación en políticas públicas y de asesoría legal.

En este momento me desempeño en el área educativa con un grupo de maestras de educación básica, en el ámbito de la educación formal.

**CEAAL:** A partir de esta experiencia con maestras de educación básica ¿ha habido alguna discusión con respecto a incorporar el eje transversal de género en todo esfuerzo educativo?

**MV:** Una de las grandes problemáticas que enfrenta nuestro país, y me atrevería a decir toda América Latina, es que a pesar del avance que han

\* Educadora popular, con 29 años de experiencia de trabajo que se inició en las colonias populares de la Ciudad de México. Fundadora en 1975 de CEDEPAS (Central para el Desarrollo de la Participación Social, A. C.), donde participó con el equipo que trabajó en la preparación de los libros de texto de la primaria intensiva para adultos. Su experiencia también abarca el ámbito de la educación formal; actualmente colabora en la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional, en la Ciudad de México.

tenido la reivindicación y las demandas de las mujeres el tema de género en la educación ha sido poco trabajado. Esto a pesar del hincapié que ha hecho el movimiento feminista, desde hace muchos años, con respecto a que en los ámbitos escolar y familiar se crean las desigualdades de género; y no ha habido la fuerza, la concepción ni la comprensión del contexto en que vivimos para poder trabajar la perspectiva de género.

En otros países, me refiero a Europa y Estados Unidos, el tema de género en educación ha sido un tema desde hace veinte años. Nosotras debido a la cuestión del lenguaje, nos llega, vía traducción, la perspectiva que se desarrolla en España y me refiero a la España del gobierno de Felipe González y el Partido Socialista Español, cuando el Instituto de la Mujer, con Marina Subirats, abre la perspectiva de la educación tomando la perspectiva de la igualdad de oportunidades. Éste es prácticamente el discurso que viene a instalarse y a tener una mayor difusión en todo lo que han sido las conferencias mundiales en los últimos años. Esta es la perspectiva que viene a abrir en América Latina la posibilidad de empezar a trabajar el tema de género en educación, y me refiero en este sentido a la educación formal. De ahí que, de una o de otra forma, comenzamos a percibir las iniquidades y los estereotipos de género que han sido muy descritos, muy narrados, muy detectados en las escuelas a nivel de educación básica, o incluso a nivel superior; me refiero al uso de la discriminación en el uso del lenguaje, al uso de imágenes y textos donde hay una invisibilidad de las mujeres, el famoso currículo oculto donde la relación entre docentes y alumnado es muy diferente, y la perspectiva en la orientación vocacional y profesional que se le da al alumnado también es diferente; todo ello, no obstante las políticas que han orientado la educación en América latina y que dan mayor importancia a la incorporación de un mayor número de niñas y mujeres a la matrícula escolar.

Entonces, a la fecha, podemos decir que se puede hablar de una cierta equidad. En cifras, por lo menos en México, estamos hablando de 1.22% que no es nada con respecto a la diferencia que favorece a los niños en el nivel de educación básica (que comprende desde preescolar hasta secundaria) y, sí, hay un mayor número de mujeres que se incorporan a la educación superior en carreras como ingeniería. Ahora bien, desde mi punto de

vista, hay dos cuestiones en que las mujeres hemos insistido mucho:

1) que hablar de equidad de género en educación no se refiere exclusivamente al acceso y a la permanencia, incluso a la eficiencia terminal, de las niñas o de las jóvenes en la escuela, sino a las perspectivas de vida que pueda darles a mujeres y hombres, a niñas y niños; en otras palabras una perspectiva de vida distinta. Lo que quiero decir es que adquieran la capacidad de comenzar a transformar patrones valorativos y de conducta que les permita efectivamente adquirir diferentes destrezas y habilidades para un mundo que está cambiando muy rápidamente.

Parece que lo anterior, en el plano de lo educativo, se queda a nivel retórico en tanto que no hay en América Latina una mayor elaboración que nos permita entender qué significa esto.

2) La otra problemática se refiere a que si bien la perspectiva de género ha avanzado en muchos sectores, como en la esfera gubernamental, no ha sucedido lo mismo en el sector educativo. Aquí hace falta mucho por investigar, pues por lo menos en nuestro país la Secretaría de Educación Pública se constituye con un mandato de gran envergadura: constituir la identidad de *los mexicanos*. Esto nos incluye a *todos*; lo que no da cabida a la diferencia de ningún tipo, la étnica y de género entre ellas. Así, hablar de atender a las diferentes necesidades de poblaciones diferenciadas nos habla de cuestionar el andamiaje de aquello que aparentemente constituye a la identidad mexicana; esto hay que trabajarlo como hipótesis.

Entonces atender las necesidades educativas de una población diferenciada es enfrentarnos a un discurso nuevo, a una realidad nueva; a nuevas voces, a nuevos rostros que están demandando una atención específica. Así, por un lado nos enfrentamos a un discurso de una escuela homogeneizante donde la norma es "todos parejos", donde nadie puede destacar; el que destaque, puede ser muy castigado y, por otro, no estamos preparados para atender al diferente, al otro. Y lo digo tanto para las instancias gubernamentales como por aquellos y aquellas que hemos insistido en dar una atención específica a las/los diferentes. Decimos que hay que hacerlo, pero no el cómo; la insistencia de parte de algunos sectores del gobierno mexicano muchos más sensibles a trabajar con la perspectiva de género en educación —me refiero a la Secretaría

de Educación Pública— nos insisten en el cómo. Es decir, nos señalan que están de acuerdo con la propuesta pero la pregunta sigue siendo ¿cómo?, pues tomando en cuenta que no partimos del contexto europeo donde se ha desarrollado la perspectiva de género sino de uno donde culturalmente las diferencias entre hombres y mujeres son muy acentuadas y ancestrales, resulta muy difícil darle su lugar a la cuestión de la igualdad de oportunidades incluso en el plano legal, formal.

Otro tema que ha sido recurrente en el cuestionamiento por parte de la Secretaría de Educación Pública, es que estamos trabajando con una población muy pobre. Entonces tenemos el gran reto, tanto en México como en América Latina, de precisar qué significa trabajar la perspectiva de género en educación. Hay un debate muy grande, teórico, de diferentes corrientes que plantean esta relación entre educación y género. Nosotras en ese sentido nos acercamos a la discusión desde nuestro contexto. Coincidimos en que es muy importante el seguir impulsando y defendiendo que haya igualdad de oportunidades en el plano formal, legal, de hombres y mujeres al acceso de la educación en todos los sentidos, modalidades y niveles educativos, pues no obstante que está escrito en la legislación, tenemos que insistir en darles igualdad de oportunidades a todo mundo. Por ejemplo, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se marca darle prioridad a las mujeres de 35-40 años de edad de la población que no ha tenido acceso a la alfabetización. Sin embargo, nosotras preguntamos ¿y por qué no a las mujeres mayores?, pues, apelando a la realidad en que vivimos, una gran cantidad de mujeres se han incorporado al mercado de trabajo (35% de la PEA está compuesto por mujeres), lo que quiere decir que estas mujeres jóvenes, en edad reproductiva, tienen hijos e hijas que son atendidos por las abuelas, y si estas abuelas enfrentan el problema del analfabetismo entonces estos chiquitos o chiquitas van a tener serios problemas escolares.

Entonces hay que dar oportunidades educativas a estas mujeres viejas, de la misma forma que hay que darle oportunidades educativas a todo mundo. Así, no se trata de hacer una defensa de la igualdad de oportunidades educativas desde lo legal, sino apelar a las diferencias sexuales que se viven como una experiencia existencial en el ámbito educativo en el aula. Por ejemplo, en un mo-

mento dado puedo hablar de estar favoreciendo la equidad de género en una actividad educativa en un área como matemáticas y al mismo tiempo sesgar la posibilidad de que las niñas puedan indagar y preguntar y que se le dé prioridad a los varones. En este sentido tenemos que ir viendo cuál es la posibilidad de que las niñas fortalezcan su capacidad indagatoria, de formulación de hipótesis, de resolución de problemas; mientras que a los niños les damos la oportunidad de que vayan incrementando su capacidad de expresar afectos, motivaciones, del cuidado de los otros, del ambiente, de la relación interpersonal. Así, hay que hacer una modificación curricular que reconozca tanto la diferencia de niños como niñas, de hombres y mujeres en el ámbito educativo.

**CEAAL:** Esto que comentas se circunscribe mucho al ámbito de la educación formal; en el de la educación popular qué sucede, ¿se ha intentado echar a andar la perspectiva de género en educación?

**MV:** Desde mi punto de vista, si hay algo que ha contribuido a la reformulación de la educación popular —que actualmente recibe un impulso muy importante desde el CEAAL— ha sido la incorporación de la perspectiva de género; el haber pensado de una u otra manera en lo que significa el sujeto educativo y el haber apelado a que éstas son mujeres y no hombres, que no son *el pueblo* como decíamos antes. Esto permite de alguna manera que podamos pensar en la singularidad de las necesidades que presentan las mujeres; cuestión que además se fortalece a partir de la perspectiva que abre el concepto de “necesidades básicas de aprendizaje” que inauguró la *Conferencia de Educación para Todos*, en 1990. Yo creo que el poder empezar a pensar en cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje *de las mujeres y de los hombres* en particular, nos permite acceder a temáticas específicas. En este sentido, en el ámbito de la educación popular se abren infinidad de temáticas específicas que se van ampliando. Hoy en día un grupo de educación popular puede estar trabajando en salud, en proyectos económicos, en ciudadanía, en legislación o transformación legal en algunos ámbitos, en derechos laborales, en derechos humanos, etc. De tal manera que la perspectiva de educación popular enriquecida con la perspectiva de género abre la posibilidad de temáticas muy diversas.

Creo que hay varios componentes de la metodología de educación popular y que nos han servido muchísimo a quienes tenemos la experiencia de trabajar con mujeres, por ejemplo, tomar en cuenta al sujeto y sus necesidades particulares, la participación y la toma de conciencia. Todo ello, que dijimos en la década de 1960 y 1970 se amalgama muy bien con las experiencias particulares de educación popular. Me atrevo a decir que las experiencias más armadas, más cuajadas son aquellas del trabajo con mujeres y esto viene a revertirse en la apertura de espacios para el tema de género en la educación popular. Este proceso ha topado con dificultades, como sucedió en el caso del sindicato de costureras donde se nos hizo la crítica de que el género podría dividir a la clase o que el considerar las necesidades de las mujeres nos hace no considerar las de los hombres, o que lo relevante son las situaciones más generales de la humanidad; la discusión fue muy fuerte. Creo que son cuestiones que vienen a replantear un elemento fundamental: cómo nos centramos en este **sujeto cognoscente** desde la educación popular y no en la aparente unicidad de un sujeto abstracto que piensa y que en un sentido muy lineal va tomando "conciencia" sin cuestionar una serie de estereotipos que le impiden ver la realidad de una manera distinta y actuar en consecuencia. Entonces, creo que la perspectiva de género viene a replantear lo anterior, viene a situarnos más desde el interior, para ver qué nos pasa, qué soñamos, qué queremos y qué deseamos, y cuáles son las limitaciones que nos impiden acceder a una vida más plena.

**CEAAL:** GEM, o tú en particular, han tenido la posibilidad de desarrollar una experiencia más específica donde hayan articulado la perspectiva de género con educación popular.

**MV:** Sí, bueno, GEM nace con esa perspectiva, es decir, cómo trabajar la cuestión de género con la metodología de educación popular. Por ejemplo, desde un inicio, con respecto a la investigación participativa nosotras sosteníamos, insistentemente, que era el contenido y la temática la que nos daba una metodología específica. Trabajamos mucho con la técnica de la concepción de los grupos operativos. Una experiencia muy específica es la relativa a la mujer y el trabajo asalariado donde se han visto cuestiones como la toma de decisiones, fortalecimiento de liderazgos, enfrentar el hostigamiento sexual en el trabajo, el enfren-

tar la doble responsabilidad del trabajo asalariado o sindical y el del hogar, el poder ver —en última instancia— una perspectiva profesional de vida que no se limite al trabajo operativo sino a las posibilidades de crecimiento personal para las mujeres. Todos ellos son temas que abren perspectivas muy interesantes e importantes para las mujeres y ha sido gracias al trabajo de capacitación y concientización donde se articulan el tema de género y las metodologías de educación popular.

En el ámbito específico de la educación, yo diría que con respecto a los temas o ejes transversales, se ha utilizado el término de diversas maneras. Lo que yo he visto es que los temas transversales son aquellos que no entran de manera directa en el currículo porque es muy rígido, y por tanto hay que apelar a las necesidades concretas como el respeto a los indígenas o el respeto a los de la tercera edad, o a los derechos humanos o a las mujeres o el género. En este sentido se toman como temas paralelos, no como ejes transversales. Entonces esto se reduce de alguna manera a una "platiquita" a una "sensibilización" y la cosa sigue igual. Creo que si bien se ha avanzado mucho en divulgar cuáles son los derechos de la infancia, por ejemplo, o de una mayor conciencia ecológica en las escuelas, aún falta mucho para trabajar la perspectiva de género en el aula.

Tú puedes detectar que a pesar de trabajar con dicho ejes, esto se hace a la par de otros aspectos curriculares. Entonces, parece un divorcio donde el currículo queda intacto. Por ello, creo que no deben ser transversales sino que deben formar parte de un currículo que debe flexibilizarse.

**CEAAL:** ¿Consideras que en el caso de la educación popular sucede algo similar?

**MV:** Sí, de alguna manera. Hemos discutido mucho la cuestión de la formación de las mujeres mayores de 15 años como uno de los objetivos de la educación de adultos; esto, se dice, debido a sus responsabilidades familiares. Se trata de cubrir la necesidad de educación básica, formal, y poder darle oportunidad a las mujeres para que se alfabeticen. La discusión es que esto no ha dado resultado, pues la estrategia no se ha ligado a sus experiencias vitales, cotidianas, de tal manera que si bien se ha avanzado en temas específicos afines como derechos reproductivos, derechos humanos, derechos laborales, etc., éstos no se han apegado a la cotidianidad. Creo que falta mucho para seguir

trabajando de manera más específica.

Por ejemplo, una experiencia que hemos tenido al trabajar el tema de la familia, dentro del proyecto denominado "Otra forma de ser maestras, madres y padres", ha sido la de trabajar con madres y padres. Evidentemente, tenemos una amplia experiencia trabajando el tema de maternidad —por el hecho de trabajar el tema de maternidad y trabajo— pero no habíamos trabajado el tema de paternidad. Nos atrevimos a trabajar el tema de la paternidad desde la masculinidad y nos dimos cuenta que hay todo un discurso del "vínculo escuela-familia" que resulta retórico. Dicho vínculo no se da en México, o puede que se dé a nivel rural o indígena, pero en la Ciudad de México no se da; hay un divorcio terrible, hay una complejidad difícil de entender porque hay una separación tan tajante entre la escuela y las familias y comunidades, es terrible. Es algo que desde el punto de vista teórico, y desde el punto de vista de política pública, no se ha atendido.

Entonces, el poder trabajar desde la familia, desde las necesidades de la familia, de la pareja, desde la maternidad y paternidad, el preguntar qué les sucede a sus hijos e hijas son temas poco explorados desde la educación popular. Cómo poder vincular las necesidades concretas desde la comunidad con la escuela; por ejemplo, la violencia, la violencia en general, no sólo la violencia familiar, además de otros problemas como la pérdida del poder adquisitivo del salario de trabajadores, que ha repercutido de manera drástica sobre la familia. La familia es la que más ha cambiado, esto es, la mujer tiene que salir a trabajar y el marido tiene que desarrollar trabajo doméstico al que no estaba acostumbrado y los hijos empiezan más tempranamente a incorporarse al trabajo; hay una recomposición muy fuerte y temas como educación sexual o drogadicción empiezan a resurgir y demandan que se aborden de manera específica y con suficiente información por parte de las familias.

**CEAAL:** Esto me hace pensar, entonces, que el tema de la diferencia es muy importante para el trabajo de educación popular que se desarrolla en la comunidad.

**MV:** Sí, hay mucho que explorar por ahí. Esta situación es novedosa, el haber trabajado la paternidad desde la masculinidad con los padres de familia; el abrir, por ejemplo, un espacio en las escuelas, en día laborable donde con mucho tiempo

el hijo o la hija invita al padre para que asista a una sesión de cuatro horas para trabajar de manera exclusiva lo que le sucede al padre, termina con la petición expresa de los padres de que se les dé más tiempo. Es interesante escuchar de los padres que nunca se hubieran imaginado que un espacio así fuera para ellos, porque sólo se les pide invariablemente la cooperación económica o la mamá es la que siempre está ahí. Pero al preguntarles, bueno, a ti qué te gusta o qué no te gusta de tu paternidad y cómo podemos hacerle, entre todos, para ser mejores padres, hace que alguien que no está acostumbrado a ese tipo de temas le resulte muy novedoso y nos hace ver los retos enormes que tenemos por delante para trabajar estos temas. Ahora no se trata sólo de la sensibilización. Parece que los temas de género sólo son una cuestión de dar un taller sobre el tópico y de su importancia; pero no es así, se requiere de un trabajo más lento y consistente pues no es algo que se logra así de un día para otro, es un proceso largo que hay que acompañar y que hace ver la necesidad de proyectos muy específicos que vinculen, por ejemplo, lo que es la escuela con la comunidad en las zonas urbanas.

Por ejemplo, un tema que surgió en una de las delegaciones políticas de la Ciudad de México fue el de la basura. La delegación se dio a la tarea de adornar, limpiar y pintar, sembrar árboles, y a los dos días la delegación estaba igual de sucia; se trata, efectivamente, de un problema de educación. Entonces, cómo hacer para que se asuma que el cuidado del ambiente es de todos, no es de la mujer que recoge la basura o que limpia los ambientes. Si no, cómo vinculamos a la escuela de la comunidad en un problema como el de la basura. Son temas muy concretos que con un contenido importante de género nos van acercando a esta perspectiva que queremos, donde el tema de género no sea algo paralelo sino inserto en los temas que son, precisamente, necesidades básicas.

**CEAAL:** Entonces el planteamiento de los ejes transversales de la educación que llega desde Europa y Estados Unidos, empieza a adquirir un significado distinto.

**MV:** Sí, así me parece. Insisto en que no tenemos una perspectiva singular, propia y no porque yo quisiera pensar que sólo son concepciones que vienen de fuera o que no nos sirven, porque nos han dado mucho, nos han abierto un enorme

camino de reivindicación para el caso concreto de las mujeres pero creo que hay muchas cosas que explorar de acuerdo a las condiciones culturales y económicas que vivimos.

**CEAAL:** Me gustaría regresar a un punto que tocaste y que me parece muy importante: entiendo que ahora el concepto de género se abre para abarcar no sólo a las mujeres sino a los hombres.

**MV:** Sí, en efecto, hay un cambio. No obstante es importante señalar que con respecto al concepto de género hay diversas posturas. Por ejemplo, hay quienes plantean que el tema de género abarca sólo a las mujeres, incluso son sinónimos, de tal forma que las reivindicaciones de género son exclusivas de las mujeres. Sin embargo, de manera más amplia tendríamos que apelar a que los géneros, son dos, lo masculino y lo femenino —cierto es que hay quien habla de más de dos géneros— en tanto que cuerpos sexuados y en ese sentido nos da la perspectiva de trabajar con estas dos vivencias históricamente simbolizadas de manera muy distinta.

Entonces, trabajar desde la perspectiva de género nos hace apelar necesariamente a una y otra condición que como producto histórico nos hace replantearnos cómo ha sido su experiencia, positiva y negativa. No estamos, en ese sentido, por lo menos nosotras, pensando que hay que seguir siempre el patrón de equipararnos con ciertas condiciones de vida de los hombres; es decir, no queremos tener el patrón de los “varones” para siempre estar comparándonos. En este sentido, de lo que se trata es de transformar las relaciones entre ambos, el que podamos constituirnos en seres humanos más dignos e íntegros; pero siempre apelando a la diferencia de ambos, en lo que tienen de específico y en lo que tenemos de positivo. Dicho de otra forma, la perspectiva de los varones y sobre todo la de las mujeres enriquece al mundo, de esas perspectivas y de sus diferencias surgen las posibilidades de entendimiento y colaboración.

**CEAAL:** ¿Hasta qué punto es un riesgo seguir con una perspectiva parcial de género que deje de lado a los hombres y se concentre en las mujeres?

**MV:** Creo que hay el riesgo de que las reivindicaciones y derechos que peleamos las mujeres no lleguen a ser comprendidas por los hombres. Especialmente porque la transformación por

la que luchamos es una que involucre a ambos. Creo que el riesgo es que no encontremos una apertura en los hombres y encontrar más bien una cerrazón que puede culminar en una intolerancia de parte de ambos, mujeres y hombres.

**CEAAL:** ¿Has encontrado esta cerrazón?

**MV:** Sí, mucha, terrible, ha sido muy difícil encontrar una mayor apertura; y esto se da en las dos esferas de la educación, la formal y la popular. Es una situación que involucra a todo el mundo. Hace poco nos encontramos con gente que a pesar de contar con una trayectoria amplia en la educación popular —me reservo los nombres— no estuvo dispuesta a seguir hablando ni de diferencia ni de género porque argumentaban “nos debilita como humanidad”. Creo que ese tipo de argumento una puede encontrarlo y entenderlo en el caso de algunos sectores conservadores, pero en compañeros que han tenido un amplia experiencia de educación popular, me parece que eso es inaceptable; simplemente inaceptable.

**CEAAL:** Regresando a mi pregunta inicial, a tu juicio, ¿por qué sería fundamental incorporar el género como eje transversal, paralelo o incorporado, en todo esfuerzo educativo?

**MV:** Creo que estamos buscando que los procesos educativos sean de alta calidad para las personas, para que les permita ser mejores en todos los sentidos. Creo que el no tener en cuenta la perspectiva de género empobrece y debilita esa calidad buscada. Y digo calidad en el sentido de que verdaderamente logre operar cambios que beneficien a las personas en el medio en que se desenvuelven. Estas transformaciones que nos permitan ser mejores en nuestra participación ciudadana, en nuestras relaciones como pareja, en nuestra responsabilidad familiar, en el ámbito laboral, profesional, en lo que concierne a las relaciones entre las personas.

**CEAAL:** En GEM, ¿qué perspectiva tiene la incorporación de esta discusión en sus proyectos; es decir la incorporación de los hombres en el tema de género?

**MV:** Veo enormes perspectivas, pues veo que hay una necesidad que estaba oculta, latente, y abrirla y darle cauce a la posibilidad de trabajarla, nos indica el sentido de la realidad en que tenemos que seguir trabajando de aquí en adelante; también nos da el sentido del reto y las demandas. No te imaginas, con un proyecto muy chiquito ahora

lo que nos interesa es saber qué sucede en lo cotidiano y hacer planteamientos más puntuales y no quedarnos sólo en el discurso de género (discurso que de alguna manera ya está en la sociedad, en los foros, en la Cámara de Diputados, e incluso incorporado en algunas instancias gubernamentales). Entonces, qué pasa en las relaciones cotidianas, en las relaciones entre los maestros y las maestras, en las prácticas de educación popular, en los grupos de educación popular. En la búsqueda de respuestas a estas cuestiones nos empezamos a dar cuenta de las necesidades tan enormes y las demandas. Ello nos exige mayor responsabilidad y seriedad, tener un trabajo más sistematizado e incorporar una concepción teórica y metodológica

más acertada, más puntual, que se vaya consolidando. Entonces, tenemos grandes retos y uno de ellos es que las experiencias se queden con la gente; estoy convencida que tenemos que lograr una mayor organicidad de tal forma que las experiencias se consoliden en sí mismas.

**CEAAL:** Malú algo que te gustaría mencionar para cerrar esta charla tan interesante.

**MV:** Creo que hay que hacer un esfuerzo mayor desde la educación popular para insistir en que se abra la perspectiva de género de una forma más intencionada y propositiva.

**CEAAL:** Malú, gracias.

## PERSPECTIVAS DE LA INTERCULTURALIDAD Y SOCIEDAD MULTICULTURAL

Úrsula Klesing-Rempel\*

### Introducción

La temática de la interculturalidad en América Latina todavía no dispone de un fundamento teórico definido, aún faltan elementos que orienten hacia una idea más precisa del significado que tienen los conceptos de interculturalidad y sociedad multicultural.

La aproximación a un concepto más integral exige un aprendizaje continuo que conlleve a una futura y permanente interrelación entre las nuevas experiencias y razones, así como la inclusión de diferentes conocimientos de múltiples culturas.

Hasta ahora mi deseo es permanecer en el ámbito educativo. En éste, una concepción educativa integral (que tome en cuenta la interculturalidad y la sociedad multicultural) debe buscar: "la formación de sujetos para un desarrollo integral en una sociedad multicultural con base en un diálogo intercultural".

A partir del año 1992 la Asociación Alemana para la Educación de Adultos en México, ha financiando programas de formación y de capacitación integral dirigida a la población indígena.

La producción y comercialización, la formación y capacitación técnica para las mujeres y jóvenes indígenas, la preocupación por el medio ambiente son algunos de los trabajos que se realizan en varias comunidades de diferentes estados de la República Mexicana a través de varias organizaciones no gubernamentales que impulsan dichos proyectos. Se trata de un trabajo que se realiza con organizaciones que operan como agentes de cambio y propician el proceso de aprendizaje intercultural.

El trabajo educativo con la población indígena requiere de una constante reflexión sobre los conocimientos tradicionales y los conocimientos externos, que se entrelazan en el trabajo concreto y la interacción social entre indígenas y no indígenas.

La población indígena en su entorno social y cultural es muy sensible debido a la política centenaria de dominación, de programas forzados de aculturación, y por su posición marginal y básicamente asimétrica dentro de la sociedad multicultural; lo que se manifiesta en la cotidianidad de los proyectos educativos.

\* Directora de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos en México. Este trabajo se presentó como ponencia en el Primer Encuentro Estatal de Experiencias en la Educación Intercultural que se llevó a cabo en la Ciudad de Monterrey, Nuevo León, México, los días 7-8 de junio de 1999. CEAAL publica la presente versión con autorización de la autora.

Los siguientes elementos los defino como problemas comunes que han surgido en la trayectoria del trabajo y de la relación de los diferentes pueblos indígenas con la sociedad nacional y global.

- Las identidades culturales son identidades en conflicto, son producto de la colonización, del etnocidio, de la discriminación interna y víctimas del eurocentrismo cultural.
- La globalización de los mercados con estructuras neoliberales convierten al sistema económico de subsistencia de las culturas indígenas en un sistema excluido del sistema económico global, ya que se encuentran fuera del modelo con expectativas de ganancias.
- La comunicación asimétrica y la construcción estereotipada de la realidad entre la población indígena y no indígena limita a ambos en su capacidad de interacción y de desarrollo de competencias para la actuación intercultural.
- La interpretación y la evaluación de lo "propio" y de lo "ajeno" entre la cultura indígena y la mestiza se da en una relación jerárquica.

Con base en estos fundamentos, el concepto que se ha dado a lo intercultural sólo se ha cubierto en la práctica educativa en la enseñanza bilingüe, sin embargo, no cubre los horizontes complejos y ambivalentes, cargados de contradicciones y conflictos internos de la relación intercultural existente.

La comprensión conceptual limitada de una educación intercultural y las prácticas de los discursos monoculturales, todavía prevalentes, dejan fuera de todo cuestionamiento la compleja relación, social y cultural, entre la mayoría de la población y los indígenas.

Falta, sobre todo, el diálogo y la cooperación con la población indígena, a causa de las imágenes estereotipadas y prejuicios que se tienen del mundo indígena. Éstas no permiten las condiciones sociales necesarias para la construcción de una política conjunta dentro de una sociedad multicultural.

#### **De la interpretación a la valorización**

Una mirada histórica desde la conquista hasta la actualidad nos lleva a afirmar que el "ser indígena" ha sido definido siempre desde afuera. Esto significó la construcción de un ser indígena ajeno a su identidad.

Conocemos las interpretaciones sobre el ser indígena durante la conquista definiéndolo como

salvaje, bueno y malo a la vez, por lo que fueron candidatos a ser sometidos y convertidos al catolicismo.

Bajo la influencia del liberalismo europeo, la concepción del "ser indígena" se transformó en la del "indio atrasado".

Junto con el concepto de la "raza cósmica" que vio en los mestizos la esperanza de la nación mexicana a través de un pensamiento sobre la civilización, se deja ver la certeza de la superioridad de la "raza blanca" sobre la "raza indígena inferior".

---

*La comprensión conceptual limitada de una educación intercultural y las prácticas de los discursos monoculturales, todavía prevalentes, dejan fuera de todo cuestionamiento la compleja relación, social y cultural, entre la mayoría de la población y los indígenas.*

---

El relativismo cultural de los años cuarenta disolvió la percepción de la totalidad de la inferioridad de las "culturas indígenas" a favor de una pluralidad de "culturas particulares" que esencialmente tenían el mismo valor, cada una con elementos culturales propios, específicos y valiosos.

Este marco teórico puso fin a los conceptos anteriores de asimilación y civilización limitada, y surgió la concepción de la integración de los indígenas sin menosprecio al sistema mexicano.

Actualmente instituciones gubernamentales como el Instituto Nacional Indigenista (INI) y el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), se dedican a programas específicos de desarrollo y de educación en las comunidades indígenas.

Los indígenas de hoy empiezan a oponerse a ser receptores de ideologías y de interpretaciones, quieren ser sujetos con demandas propias incluidos en la sociedad multicultural al mismo nivel que los otros. Este camino de la autodeterminación de los indígenas es contradictorio y conflictivo, lo que se expresa tanto en el debate sobre las autonomías

indígenas como en las experiencias concretas hacia el autodesarrollo en comunidades indígenas.

En efecto, algunos movimientos sociales tienden a afirmar la importancia del resguardo de sus tradiciones y culturas originarias, mientras que otros perciben más fuertemente la necesidad de interactuar con las culturas no indígenas que se manifiestan a su alrededor.

### **Algunas reflexiones sobre la perspectiva de la interculturalidad**

Como ya se señaló líneas arriba, la falta de diálogo y cooperación con la población indígena no permite las condiciones sociales para la construcción política conjunta de la interculturalidad en la sociedad multicultural. Por ello, y para lograr un cambio importante de las condiciones de vida de la población indígena, de su participación y autoubicación dentro de la sociedad multicultural, se requiere de una educación intercultural incluyente.

El enfoque de interculturalidad está relacionado fundamentalmente con la interacción con el *otro*, que incluye la empatía y comprensión de ese otro; que es un individuo parcialmente diferente y al mismo tiempo está parcialmente compartiendo el mismo mundo.

Por lo tanto, la relación intercultural se basa, antes que nada, en el reconocimiento de una relación entre dos o más *sujetos* que no pertenecen a la misma cultura, por lo que se trata de un esfuerzo común que permita el desarrollo de todos los sujetos.

Entonces, la interculturalidad busca un proyecto de vida que opte por la responsabilidad compartida, por la co-autonomía como modo de vida que se concretiza y se realiza en el plan del libre desarrollo cultural y de los sujetos que viven en ella.

El sujeto autónomo se construye en la interculturalidad a través del diálogo intercultural, en la apropiación y reflexión crítica de su propia cultura, en la plena participación social y política como derecho y responsabilidad. En este sentido, el proceso educativo de la interculturalidad apunta hacia un aprendizaje y desarrollo de competencias de actuación con base en una reflexión crítica para todos los que viven en una sociedad multicultural.

Un factor social incluyente debería influir constructivamente en los procesos sociales y educativos hacia un cambio social y una transformación permanente de la sociedad multicultural.

### **Los procesos de aprendizaje de la educación intercultural**

Primero quiero constatar que los procesos de aprendizaje y de reubicación de enfoques educativos pretenden ser una nueva forma de relación e interacción entre sujetos de diferentes culturas; donde la capacidad de aprendizaje se entiende como *la* condición que posibilita de transformación social y el cambio del individuo en el mundo multicultural.

---

*Es decir, el proceso de aprendizaje intercultural implica el desarrollo de una reflexión crítica y autocrítica de la propia cultura.*

---

En este sentido, el primer aspecto de la reflexión se basa en la *cultura*. Es decir, el proceso de aprendizaje intercultural implica el desarrollo de una reflexión crítica y autocrítica de la propia cultura. Esta reflexión se constituye en recurso educativo para la interculturalidad que consiste en que desde la diversidad cultural se reconoce de manera efectiva que cada cultura, como visión del mundo, tiene algo que decirle a todos, en que "la cultura de origen no es para una persona su destino inexorable, sino su situación histórica original: una situación que indudablemente la define como persona perteneciente a un mundo con sus propios códigos sociales, políticos, religiosos, etc., que constituyen para ella la 'herencia' desde y con la que empieza a ser... por la que habrá de ir dando cuenta del proceso conflictivo interno que ha llevado a que su cultura de origen le transmita tal sistema de normas morales como 'evidentes' o 'propias', y no otro, y tendrá que ir asumiendo la responsabilidad de decidir la apropiación de lo

propio; de tomar el signo de la afirmación o de la superación."<sup>1</sup>

Tomo el ejemplo de las mujeres indígenas que hoy en día, en ciertas comunidades, nos dejan ver que es posible la reflexión interna de la propia cultura, a la vez que desarrollan acciones de defensa y de superación cultural de usos y costumbres.

Ellas rompen la visión tradicional de la cultura indígena donde la mujer es un ser invisible en los espacios de toma de decisión comunales y públicos. Están descubriendo el querer ser "yo" en la comunidad y en la sociedad sin negar sus raíces indígenas. Los factores de usos y costumbres que quieren romper son los que afectan su dignidad como mujer.

Ellas dan a la tradición un tono crítico, pero constructivo. El arraigo cultural, según ellas, incluye la posibilidad de ver los límites culturales y se abren nuevas perspectivas para ellas. Empiezan a reflexionar en la relación de género como relación dinámica, una relación entre iguales, considerando la demanda como derecho de su cultura particular y como demanda universal.

A partir de un diagnóstico de lo propio, sus conocimientos, sus enlaces colectivos, sus recursos locales, etc., empiezan a descubrir sus fuerzas y sus fragilidades. Como mujeres indígenas, junto con mujeres no indígenas organizan sus propios espacios de formación y capacitación; esto último les ofrece un ingreso económico que incluyen una cantidad de conocimientos externos, la escritura y las matemáticas, la organización, la administración y la comercialización.

Los procesos de aprendizaje interculturales les dan una conciencia crítica y empiezan a exigir una política democrática y transparente que beneficie a las mujeres y su comunidad.

La base de la defensa cultural es el proceso de aprendizaje reflexivo que les permite mirar y aprender desde adentro y, para y desde afuera. Esta postura es incluyente y válida para todas las culturas o para otras situaciones educativas, en ámbitos diversos de la comunidad y la sociedad.

Esta muestra del aprendizaje intercultural me sirve de base para hablar de la identidad, entendiéndola desde una perspectiva dinámica (al igual

que la cultura) como identidad socialmente construida. Si reafirmamos el factor dinámico de la identidad, ésta es un espacio incluyente en el cual todos aprendemos y cambiamos.

Cuando se ve la identidad solamente como cuestión étnica, muchas veces instrumentalista centrada en los conceptos de resistencia y defensa de la cultura indígena, se percibe la cultura como un concepto estático y se limita el espacio de actuación donde los indígenas y no indígenas enfrentan retos nuevos o comunes.

Así pues, más bien quiero entender la identidad como categoría dinámica tanto personal como cultural, como proceso de formación continua en cuyo desarrollo la orientación individual se sincroniza con el cambio socio-estructural.

---

*Ellas rompen la visión tradicional de la cultura indígena donde la mujer es un ser invisible en los espacios de toma de decisión comunales y públicos. Están descubriendo el querer ser "yo" en la comunidad y en la sociedad sin negar sus raíces indígenas.*

---

El proceso de búsqueda y el desarrollo de la identidad incluye la apropiación de nuevos conocimientos y la alteridad de la identidad. La tarea futura de los no indígenas es la modificación de la percepción hacia ellos, si no queremos mantener forzosamente las limitaciones de su radio de acción dentro y fuera de la comunidad indígena en los procesos de aprendizaje interculturales permanentes.

También resulta de importancia para la interculturalidad el análisis de la comunicación intercultural.

1 Fornet Betancourt, Raúl, "Diálogo intercultural/supuestos filosóficos del diálogo intercultural", ponencia presentada en el Coloquio de Filosofía, México, 1997.

Actualmente la relación comunicativa indígena-no indígena se encuentra en una dinámica todavía no bien definida. Los indígenas piden asesoría que tiene que ver con los derechos indígenas, la autonomía y el manejo de proyectos productivos o comunitarios.

En muchos casos, los asesores transmiten unilateralmente conocimientos útiles para el desarrollo comunitario y otros tipos de proyectos. Ambas partes tienen su propia razón, pero la comunicación no ha podido construirse en un discurso entre iguales.

La ausencia de un diálogo entre iguales tiene su explicación histórica en el monólogo que prevalece hasta la actualidad, nunca se ha tenido el interés para "descubrir y desarrollar la cultura indígena", sino más bien se la ha reducido a la interpretación cultural propia y a sus propios intereses.

Para la comunicación intercultural los elementos filosóficos y lingüísticos han resultado importantes para la posible superación de las estructuras de comunicación asimétricas todavía presentes.

La reflexión filosófica de Enrique Dussel sobre la ética de comunicación analiza la comunicación actual en el nivel de la "interpelación", entendida como ética de los excluidos. Así, la interpelación es una expresión de las condiciones de desigualdad en la vida social y económica y en la educación, que no permite el acceso de los pobres a la comunicación argumentativa y libre entre sujetos iguales. Vista de esta forma, la interpelación nos da una idea de las demandas de justicia, de mejores condiciones de vida y una educación adecuada.

La transformación de la interpelación en elaboración constructiva de propuestas propias, contenidos y conocimientos, y la formación de una conciencia crítica, requiere de la solidaridad plena de los otros, que comprendan la interpelación como una ética que expresa la razón de los excluidos.

La dimensión lingüística de la educación bilingüe, según Rainer Hamel, que me parece importante mencionar, no sólo se refiere a la elaboración de un programa bilingüe de importancia para el desarrollo de la identidad, sino que, más bien, entra en un análisis de los conflictos entre lenguas, discursos y culturas. Esto es, que "las formas lin-

güísticas y los patrones discursivos que se aprenden de manera mecánica permanecen inherentemente incomprensibles, puesto que se produce una ruptura entre ellos y su base interpretativa cultural."<sup>2</sup>

Este conflicto mencionado puede causar en los programas bilingües un "no entender" por falta de la contextualización pedagógica y una escasa formación de competencias bilingües que no respete la lógica y los valores de la cosmovisión indígena; que se confrontan permanentemente con la existente dominación por la lengua nacional y los valores occidentales implícitos.

---

*Para la comunicación  
intercultural los elementos  
filosóficos y lingüísticos han  
resultado importantes para la  
posible superación de las  
estructuras de comunicación  
asimétricas todavía presentes.*

---

La disputa entre la oralidad y escritura está perdiendo su fuerza por la creciente influencia de los medios de comunicación que penetran en las comunidades, aunque vale la pena analizar de manera más profunda la pérdida comunicativa y colectiva de la oralidad y la ganancia por la escritura y la influencia de medios de comunicación por la información amplia y diversa. El acceso a la escritura lleva consigo una tendencia a una cultura de individualización, mientras tanto la oralidad subraya la colectividad de la cultura indígena, ambas partes no han podido lograr un equilibrio intercultural.

Uno de los problemas claves de la comunicación se concentra todavía en la dominación y la administración de los conocimientos, en los niveles de decisión y la valorización sobre ellos y en las estructuras dominantes de poder.

Con el diálogo intercultural se quiere abrir la posibilidad de transformar estructuras de pensamientos dominantes. La interculturalidad permite reflexionar constantemente sobre la relación co-

2 Rainer Enrique Hamel, "Conflicto entre lenguas, discursos y cultura en el México indígena: la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio", en *Lo propio y lo ajeno: interculturalidad y sociedad multicultural*, Úrsula Klesing-Rempel (compiladora), México, 1996, p. 175.

municativa y sus conocimientos, "entre" las diversas culturas, y evita desarrollar un concepto de comunicación y construcción de conocimientos "para" las culturas.

### La importancia del papel del educador en los procesos de aprendizaje intercultural

Si llegáramos a entender la educación intercultural como una convivencia dentro de la perspectiva de estructuras que son susceptibles de cambiar y de la relación de sujetos en todos los campos de actuación de la sociedad, el educador tendría un papel sumamente importante.

El manejo de situaciones educativas interculturales requiere la capacidad de un pensamiento flexible y reflexivo, exige empatía y sensibilidad en el proceso de la revisión y transformación de interpretaciones de patrones culturales de ambas partes.

Antes de entrar a un trabajo educativo, el educador debe ser consciente de la vista etnocéntrica de nuestra realidad, por un lado visto como factor limitante de cada cultura, y por otro lado, como factor universal.

La educación intercultural como proceso permanente ofrece la oportunidad de abrirse y enriquecerse personalmente en el camino común entre indígenas y no indígenas hacia la construcción de una sociedad multicultural.

Solo así el educador acompañaría entonces los procesos de aprendizaje hacia nuevas interpretaciones culturales, ayudaría en la formación reflexiva y en la alteridad de la identidad. Esto quiere decir, que las situaciones de aprendizaje ya no serían únicamente conocimientos que entran de afuera, sino serían situaciones de aprendizaje que emergen de la preocupación e interés de los sujetos en la búsqueda de la revalorización de lo propio y en la perspectiva de un desarrollo alternativo.

Al concretizar el papel importante del educador, hay que constatar que el pensamiento intercultural en la relación actual de los indígenas-no indígenas muestra que la idealización o la lástima de la cultura indígena, no ofrece posibilidades de entrar en una relación de sujeto a sujeto. Esta imposibilidad limita el pleno desarrollo de los pueblos indios y limita la capacidad de inter-acción de ambas partes, lo mismo que el desarrollo de las competencias de actuación.

### La sociedad multicultural

El enfoque de la sociedad multicultural nos indica por un lado, que debemos confirmar el hecho de que vivimos en una sociedad multicultural, y por el otro, que requerimos construir una idea política y cultural de ésta.

El objetivo ideal sería que cada cultura se desarrolle libremente, que nadie pierda su identidad y que todos aprovechen la diversidad cultural. Todo ello implicaría la creación de una sociedad con nuevas prácticas sociales.

---

*Al concretizar el papel importante del educador, hay que constatar que el pensamiento intercultural en la relación actual de los indígenas-no indígenas muestra que la idealización o la lástima de la cultura indígena, no ofrece posibilidades de entrar en una relación de sujeto a sujeto.*

---

Sin embargo, en la actualidad, todavía no se ha logrado en ninguna sociedad multicultural la convivencia igualitaria. Hasta ahora, la realidad de las sociedades multiculturales muestran más tensión, conflictos y violencia que armonía.

Sabemos de Yugoslavia y de África, en donde la dinámica violenta y bélica carece de toda racionalidad para solucionar los conflictos culturales y las relaciones interétnicas. Éstos y otros ejemplos no son solamente conflictos culturales, sino se han mezclado conflictos poscoloniales con intereses económicos, religiosos y de poder.

Las sociedades multiculturales existen pero todavía no hemos aprendido a vivirlas.

¿Cómo lograremos combinar nuestras diferencias culturales en la unidad de una vida colectiva?

El fundamento ético sería una creciente conciencia plural, respeto a las diferentes formas de vida, de conocimientos y de diversas cosmovisiones que nos permita ver la existencia de caminos diferentes, lo mismo que múltiples modelos de desarrollo y orientaciones de vida que tienen exac-

tamente la misma legitimidad. Asimismo, dicha pluralidad debería verse expresada en la normatividad jurídica.

Pero la sociedad multicultural democrática no vive solamente de reglas formales. La sociedad multicultural debe de asegurar el respeto a las libertades personales y colectivas, debe sentirse responsable en organizar la representación de los intereses múltiples, dar forma al debate público y la institucionalidad de la tolerancia.

Un cambio posible que nos lleve a una comprensión entre las culturas y erradique la desigualdad, requiere de múltiples acciones que se fundamenten en la convivencia y el aprendizaje intercultural, en el impulso de cambios estructurales y en la transformación de patrones de interpretación ya sea individual o colectiva, en los medios de comunicación y en la educación.

El reconocimiento del "otro" es determinante de una pluralidad reconocida y aceptada. En esta pluralidad "lo propio" ya no es la única verdad, ésta es el derecho a la diferencia; donde lo "propio" es solamente un caso dentro de la diversidad y presenta la base de competencia de actuación y del concepto del mundo.

Creo que el hecho de ser dependientes de los otros nos obliga a cooperar con responsabilidad compartida, que no se entiende como un factor determinante, sino que exige un pensamiento y actuación autónoma y constante.

La libertad, la autodeterminación y la autonomía están estrechamente vinculadas con la responsabilidad y con la formación del individuo como condición de un desarrollo humano para todos.

Una convivencia humana plural muestra su carácter universal y requiere un cambio de estructuras de orden mundial. La desigualdad, la injusticia, la falta de educación y salud, el daño al medio ambiente, etc. reclaman la participación de todos y un entretendido de la diversidad cultural.

Hasta ahora la globalización no ha llevado a los seres humanos a un mundo más igualitario; al contrario, ha causado procesos de fragmentación y errores en el concepto de desarrollo. Sabemos de regiones completas que han quedado económica y políticamente marginadas.

La capacidad del ser humano de vivir en equilibrio entre lo particular y lo universal no está suficientemente desarrollada. El respeto, la perspectiva de justicia y tolerancia no son actitudes que sur-

jan por sí mismas; hay que formarlas como una demanda mutua.

### **A manera de conclusión: el método del trabajo interdisciplinario**

Para avanzar hacia la sociedad multicultural desde el ámbito educativo considero necesario desarrollar un trabajo que se base en un método interdisciplinario. Ahora bien, la interdisciplinariedad la entiendo como propuesta metodológica que sale de la interculturalidad misma y como resultado de la realidad compleja. Un trabajo que cuente con este punto de partida permitirá una apertura y aproximación a otros conocimientos y a otras lógicas de diversas culturas.

Quiero entender la interdisciplinariedad como un método específico y al mismo tiempo como un instrumento interno de aprendizaje intercultural que posibilita la pluralidad de paradigmas científicos e incluye otros conocimientos que normalmente no están en la producción de ellos.

---

## *Las sociedades multiculturales existen pero todavía no hemos aprendido a vivirlas. ¿Cómo lograremos combinar nuestras diferencias culturales en la unidad de una vida colectiva?*

---

El método interdisciplinario no cuestiona la autonomía de cada ciencia pero indica el reconocimiento consciente de los límites de cada racionalidad específica, ofrece propuestas socio-económicas y culturales que están vinculadas con los aspectos filosóficos, lingüísticos, antropológicos, pedagógicos, etcétera.

A partir de la interdisciplinariedad se discuten los problemas, se incluyen propuestas de varias cosmovisiones, de sus valores y elementos afectivos que se transforman en propuestas concretas para salir de la desigualdad y de la relación asimétrica hasta llegar a un manejo solidario y una comprensión entre las diversas culturas.

## EN BUSCA DEL ESLABÓN PERDIDO ENTRE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

### Desafíos y retos para la Universidad en América Latina y el Caribe\*

Por Xabier Gorostiaga SJ  
Universidad Centroamericana  
UCA-Managua, Nicaragua

*El mundo que hasta este momento hemos creado  
como resultado de nuestra forma de pensar  
tiene problemas que no pueden ser resueltos  
pensando del modo en que pensábamos  
cuando lo creamos.*

Albert Einstein<sup>1</sup>

**E**l potencial extraordinario de la educación es cada vez más ampliamente reconocido. Sin embargo, la educación actual, sobre todo la universitaria, reproduce y aplica un desarrollo deformado (*mal-development*) que se manifiesta en las distorsiones y carencias del crecimiento económico moderno, en la creciente crisis social y medio ambiental, en la creciente desvinculación entre sistemas educativos y proyectos de desarrollo sostenible, en la desintegración del continuo educativo (desde la educación básica a la universitaria), en la cooptación de la educación por las fuerzas del mercado y en la ausencia de un contrato social educativo en esta "era del conocimiento".

Estas múltiples limitaciones constituyen parte

de la problemática de la relación Universidad y desarrollo, en la situación actual de América Latina y el Caribe (ALC). Tal como lo plantea Einstein estos problemas que hemos creado persistirán mientras no creemos nuevas estrategias educativas que vinculen la educación a un desarrollo más equitativo y sostenible.

La educación superior es más esencial que nunca para la formación de los recursos humanos capaces de confrontar constructivamente una globalización dominada por la "intensidad del conocimiento" y la competitividad internacional. Sin embargo, la educación superior y en particular la universidad privada en ALC enfrenta un profundo dilema. Por un lado, puede ser el factor fundamental para la creación de las capacidades humanas apropiadas para un desarrollo sostenible y para la democratización del conocimiento que contribuya a profundizar las débiles democracias actuales en América Latina. Por otro, existe el peligro de que las universidades se conviertan en un instrumento de un desarrollo deforme en muchos países del Sur<sup>2</sup> al exacerbar la concentración y cen-

\* Nota del Consejo Editorial. El presente trabajo es una versión modificada de un artículo de mayor extensión que ahora, con el permiso del autor, se presenta editado para los lectores de *La Piragua*.

1 Citado en Schmidheiny, 1992, p. 141.

2 Usamos indistintamente "Sur", "Tercer Mundo" y "Países en Desarrollo", reconociendo la ambigüedad de los conceptos. La perspectiva del trabajo está dominada por la situación de los pequeños países periféricos de América Central y el Caribe.

tralización del conocimiento y la riqueza. La distribución del conocimiento está todavía más distorsionada que la distribución del ingreso, de la riqueza y el poder. Este proceso de concentración y centralización conlleva subsecuentes efectos antidemocráticos que afectan la estabilidad económica y la gobernabilidad política. La resolución de este dilema es fundamental para definir el carácter y el papel a desempeñar de la universidad, al menos en los países del Sur.<sup>3</sup> La pobreza, la exclusión, la discriminación en el ingreso y oportunidades económicas y educativas por género y etnicidad, y el deterioro medioambiental son las contradicciones sociales al final del milenio. La calidad de vida y las posibilidades de un futuro humanamente digno para una mayoría de la población en el Sur, equivalente a más de dos terceras partes de la humanidad, dependen de la superación de esta situación que amenaza la sustentabilidad y gobernabilidad de nuestra civilización.

Un creciente número de universidades en América Latina reconocen que para cumplir con su misión académica tienen que enfrentar este hecho, en el que se enmarca el carácter de la sociedad al final del milenio y la propia actividad universitaria.

Las universidades jesuitas de América Latina tampoco han podido desconocer ni prescindir de este hecho fundamental. Esta problemática lleva a replantear: qué educación, qué universidad y para qué desarrollo. La búsqueda de respuestas y la identificación del eslabón perdido entre Universidad y desarrollo puede ser además el elemento más dinamizador y transformador de las propias universidades. Esta búsqueda podría contribuir a lograr la calidad y pertinencia que se necesita para recuperar la relevancia y legitimidad social seriamente afectadas por la crisis universitaria de las últimas décadas en ALC. Parafraseando a Einstein, los problemas que hemos creado continuarán acosándonos hasta que no cambien las formas de pensar y educar de la universidad para lograr un desarrollo sostenible basado en relaciones humanas sostenibles entre sí, con la naturaleza, entre los

géneros, las culturas y un futuro que pueda ofrecer dignidad para todos.

El propósito de este trabajo es, en primer lugar, el de provocar una reflexión y a la vez una reforma en la relación entre Universidad y desarrollo. En segundo lugar, se señala el desafío que enfrentan las universidades de ALC en los albores del siglo XXI y tercero se plantean posibles nuevas políticas para vincular la Universidad latinoamericana con un desarrollo sostenible. Se finaliza con un cuarto apartado a manera de conclusión.

## 1. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆ ◆

Nunca antes en la historia, incluso entre las colonias y las metrópolis, se había dado un proceso que provocase tanta concentración y centralización de los ingresos y de la riqueza en forma tan creciente y exponencial. Éste es el contexto donde las universidades privadas están inmersas al finalizar este siglo y que se refleja en la conocida gráfica del PNUD-1992 a la que hemos llamado "La civilización de la copa de champagne", que muestra la concentración de 83% del ingreso de la humanidad en 20% de la población, mientras que 60% sobrevive con menos de 6%. El fenómeno de los 358 multimillonarios con un equivalente de 45% del ingreso per cápita de la población mundial (un total de aproximadamente 2,600 millones de personas) ejemplifican esta aberración, sobre todo en un mundo que avanza hacia una mayor interdependencia y convivencia democrática. Más grave aún, es que la separación entre 20% de la población con los ingresos más altos y el 20% de ingresos más bajos sigue incrementándose; habiendo

3 En *Forbes Magazine*, de julio de 1994 y 1996 se cita que la nación con el más alto crecimiento de multimillonarios en el mundo entre 1987 y 1994 fue México. Después de la crisis financiera de ese país, ese año el crecimiento de multimillonarios correspondió a los países del Sureste Asiático, hasta la crisis de 1997. Es interesante considerar el paralelismo de estos dos fenómenos y su correlación.

pasado de la relación de 30-1, en 1960, a 61-1 en 1992 y podría llegar al orden de 70-1 para el año 2000, si la tendencia no se revierte o mitiga.<sup>4</sup>

El proceso de globalización actual, irreversible aparentemente, ofrece un gran potencial de crecimiento económico para los que tienen capacidad competitiva, pero excluye en forma creciente a los que no la tienen. El determinante principal para la pobreza moderna no es la falta de recursos naturales, ni la marginalización geográfica, sino la capacidad del factor humano<sup>5</sup> para generar valor agregado a través de la capacidad organizativa y creatividad para atraer inversiones e incorporar tecnología.

La relación de este tipo de desarrollo con la educación es más alarmante, dado que la concentración y centralización de los recursos educativos, de la calidad de la educación y de la tecnología es todavía mayor que la de los ingresos. En 1994, el gasto público per cápita en educación era de 1,221 dólares estadounidenses en los países desarrollados (5.1% del PIB) contra 48 dólares estadounidenses en los más pobres (3.9% del PIB) (PREAL, 1998: 14). En 1990 85.6% del gasto educativo mundial se concentró en los países desarrollados y 14.6% en los menos desarrollados. El porcentaje dedicado a la investigación todavía fue más concentrado con 94 y 4% respectivamente (Escotet, 1993: 52). La brecha del conocimiento se amplía todavía más con la fuga de cerebros del Sur al Norte.

Los recientes énfasis en la importancia estratégica de la educación tanto en la Unión Europea (Delors, 1995; Attali, 1998) y Estados Unidos, por el propio presidente Clinton, refuerza la convicción de que la "intensidad del conocimiento" es la dinámica y poder creador del futuro desarrollo. Este poder, sin embargo, no es justo ni democrático en su origen ni en sus resultados. Los

que tienen y no tienen agravan su diferencia por coincidir esa diferenciación entre los que saben y los que no saben. "¿Cuánta más pobreza podrá aguantar la democracia?", se preguntaba el ministro sueco Pierre Shori (Shori, 1996). Las universidades nos deberíamos preguntar ¿cuánta más pobreza, discriminación y exclusión puede soportar la democracia que permita mantener su legitimidad y gobernabilidad?

La Universidad no puede ignorar ni evitar esta realidad determinante. La resolución de este dilema es fundamental para definir el papel a desempeñar y el carácter de la Universidad, o al menos de las universidades del Sur. La Universidad tiene que enfrentar este reto de una forma *universitaria*, evitando convertirse en un instrumento que produzca las causas y condiciones de ingobernabilidad e insostenibilidad del crecimiento económico, que al mismo tiempo alimenta las estructuras antidemocráticas de concentración y exclusión de la estructura política (Buarque, 1991).

El reto para las universidades es todavía mayor desde la perspectiva de los pequeños países de América Central y el Caribe. La primera, fue la región del mundo con mayor crecimiento económico sostenido (6% anual por veinte años) desde la mitad de los años de 1950 hasta mediados de los de 1970; lo que resulta semejante al milagro de los "Tigres Asiáticos". Sin embargo, la región explotó en una revolución sociopolítica que se transformó en geopolítica en el marco de la Guerra Fría, "un polígono de tiro de las grandes potencias", calificó a ese pasado reciente el Papa Juan Pablo II en su segunda visita a Managua, en 1994. Este fuerte crecimiento económico se concentró en la dinastía de los Somoza en Nicaragua, en las 14 familias de la oligarquía salvadoreña y en el 5% de los agroexportadores guatemaltecos, lo que provocó el estallido social. No fue la pobre-

4 En los últimos 15 años el mundo se ha polarizado entre los más ricos y los más pobres. El crecimiento económico ha disminuido en 100 países que representan un total aproximado de 2,000 millones de seres humanos, a niveles inferiores a los que tenían en 1980. Mientras que en el periodo 1965-1980 el ingreso real había decrecido para 200 millones, esta cifra se quintuplicó hasta los mil millones en el periodo 1980-1993. En los últimos 30 años el ingreso de la población del 20% más pobre, bajaba de 2.3% a 1.4%, la proporción del ingreso del 20% de los más ricos pasaba de 70 a 83% (PNUD, 1996). La concentración y centralización del ingreso también sucede en los países del Norte. Desde 1980 la brecha se ha incrementado de tal forma en Estados Unidos donde 1% de la población con ingresos más altos ha duplicado éstos en más de 100%, mientras que han disminuido en 10% los ingresos para el decil de menores ingresos (Krugman, 1994).

5 "Capital humano" es un término en boga en el discurso educativo, que connota un tipo de educación guiado por la dinámica del mercado. Preferimos el uso de recursos humanos o capital humano apropiado, que pretende enfatizar una formación que integre, a la vez que supere, las demandas del mercado.

za sino la injusta distribución del ingreso y la falta de democracia lo que provocó la mayor crisis histórica de la región, junto con la pérdida de dos décadas del nivel de ingreso per cápita en El Salvador y Guatemala, y cuatro en el caso de Nicaragua (LaFeber, 1984; Fagen, 1987 y Walker, 1997).

La desmilitarización y la superación del conflicto armado, la paz y el inicio de procesos de democratización y de reactivación económica, sin embargo, no han conseguido erradicar las causales del conflicto histórico. América Central se ve de nuevo encaminada a una sociedad de dos velocidades y de doble ciudadanía que hemos calificado como la "somalización-taiwanización" de América Central (Gorostiaga, 1997). Por una parte, una mayoría más empobrecida que en el pasado con una exclusión creciente tanto del mercado como de la vida civil, que se refleja en los índices de pobreza, miseria y marginación. Exceptuando Costa Rica, cerca del 70% de los centroamericanos se encuentra por debajo del nivel de pobreza, aumentando ésta de 68 a 74% en El Salvador, de 63 a 75% en Guatemala, de 67 a 76% en Honduras y de 62 a 70% en Nicaragua, en los años de 1980 y continua deteriorándose en los de 1990, después de finalizada la guerra, como lo reportan anualmente los informes nacionales del PNUD. El deterioro y la polarización se han seguido incrementando, hasta el punto que el propio presidente de El Salvador reconoció en la navidad de 1996 que los muertos por la violencia civil, ese año, superaban a los muertos durante el peor año de la guerra.

Este proceso de "somalización" se refleja en el narcotráfico, la delincuencia e inseguridad ciudadana, la inmigración interna a las ciudades (que crece 8% anualmente), la emigración a los países vecinos más prósperos como Costa Rica y Panamá al prohibirse la emigración a Estados Unidos.<sup>6</sup> La reducción de las remesas familiares desde los Estados Unidos por las limitaciones migratorias, la principal fuente de divisas para El Salvador, Honduras y Nicaragua, afectará aún más a la economía de dichos países.

En el sector "taiwanizado", por otro lado, la "pacificación" de la región ha permitido el regreso de los capitales nativos y de la inversión extran-

jera, fundamentalmente en las zonas francas y exportaciones no tradicionales (frutas, flores y camarones), el auge del sector de los servicios financieros y comerciales, que han permitido recuperar tasas de crecimiento de entre 3 y 5% para la región. La reactivación de la integración centroamericana por otra parte ha facilitado que las pequeñas élites nacionales que conforman los enclaves modernizantes en cada país se vinculen de nuevo entre sí, conformando redes familiares centroamericanas que sirven de enlace con el mercado global y las empresas transnacionales, pero con pocas vinculaciones productivas con el mercado nacional.

La conformación de estas élites nacionales y sus enclaves modernizantes ha seguido una ruta semejante a la de otros países del Tercer Mundo: la "modernización agrícola" basada en la agroindustria en la década de 1950 y 1960; la creación de las subsidiarias para las compañías transnacionales bajo el paraguas protector de la "industrialización para la substitución de importaciones", en las décadas de 1960 y 1970; las nuevas compañías comerciales durante la apertura comercial de la década de 1980 y, finalmente, el nuevo sector bancario con la "liberalización financiera" en esta década. Cualquier observador atento podrá percibir que a través de innumerables vínculos familiares es el mismo sistema oligárquico que, continuamente renovado, ha permanecido siempre en la cumbre del poder económico y político, usando el aparato del estado para pagar la factura de estas transformaciones. Las clases medias altas se han podido incorporar a este sector, según las condiciones de mayor o menor democracia en cada uno de los cinco diferentes países de América Central. El estado, la cooperación externa y las agencias financieras internacionales han financiado esta continua metamorfosis familiar de la oligarquía centroamericana (Gorostiaga, 1997: 77). Un doloroso corolario de esta metamorfosis es la herencia de la deuda externa que, como espada de Damocles, pende sobre Nicaragua y Honduras.

Las alianzas de la oligarquía con el estado y el capital internacional, con el apoyo político de Washington, han mantenido a los países de Amé-

6 Unos 500 mil nicaragüenses, en su mayoría ilegales se han trasladado a Costa Rica en las dos últimas décadas, conformando casi 20% de la población de ese país, creando crecientes tensiones políticas entre los países vecinos. El río San Juan que separa a las dos naciones se ha convertido en zona de conflicto como el río Bravo-Grande entre México y Estados Unidos.

rica Central en un estado permanente de polarización social. Estas élites no han servido ni como propulsoras del desarrollo de la región, ni han sido capaces de encabezar ni convocar en un consenso nacional a los otros sectores sociales. Por esta razón es necesario promover a los nuevos actores económicos y políticos, que desde la contribución universitaria requieren conformar un proyecto educativo que pueda crear el capital humano apropiado que incremente la competitividad sistémica de cada país y de la región, a la vez que reduzca la inestabilidad y los costos crecientes de la ingobernabilidad social.

Estos enclaves modernizantes constituyen la "Taiwan" de América Central, que se diferencia de la asiática en aspectos determinantes para el desarrollo. El sector modernizante no se ha vinculado con el resto de la sociedad, ni ha realizado la reforma agraria, ni la educativa, ni la distribución del crecimiento. Estas élites se perpetúan, con escasas notables excepciones, gracias a los privilegios del estado, al que controlan con sus vínculos familiares en la clase política.

Esta elite "taiwanizada" realizó sus estudios de posgrado principalmente en universidades internacionales. Sus estudios de licenciatura en las universidades privadas, incluidas las tres universidades regenteadas por los jesuitas. Ambas experiencias universitarias no les ha facilitado la comprensión, ni la vinculación social ni cultural con las mayorías "somalizadas", menos aún la conformación de un proyecto de sociedad democrática y sostenible.

La concepción cultural dominante desde los tiempos coloniales identifica al campesinado con un pasado "retrógrado". En esencia se mantiene el sueño de que la modernización tecnológica es la solución que levantará al país de su postración. No se puede imaginar que la única vía que ha hecho avanzar a los pueblos de forma continua se basa en el lento proceso de acumulación del capital humano, el principal creador de la riqueza y desarrollo, generador del ahorro y del reciclaje eficiente de esos fondos en el circuito económico y social que construye un proyecto nacional en un marco de integración regional, con capacidad de insertarse y competir en el mercado global. En América Central todavía estamos en esa fase de creación de la nación y consolidación de la democracia, del propio mercado y de sus instituciones, y de la inte-

gración regional insustituible para pequeños países en un mundo globalizado. La inserción en el mercado global no puede realizarse eficientemente sin la creación previa de una fuerte base nacional-regional.

¿Cómo pueden las universidades contribuir a erradicar la pobreza y la desigualdad *universitariamente*?, ¿cómo pueden formar una nueva generación de profesionales que puedan erradicar las causas de esta situación y de su polarización subsiguiente e iniciar un proceso de desarrollo humano sostenible?

Stephan Schmidheiny, importante empresario mundial y presidente del Consejo Empresarial para el Desarrollo Sostenible, que se creó en torno a la Cumbre de Río de Janeiro en 1992, se pregunta también con Albert Einstein cómo "cambiar el rumbo" y la mentalidad de los empresarios y sus empresas para responder al reto fundamental de este carácter de desarrollo:

*El desarrollo sostenible está en el centro de una transformación económica, tecnológica, social, política y cultural mundial, y se encuentra redefiniendo las fronteras entre lo posible y lo deseable. Para los negocios, esto significa cambios profundos en las metas y en los supuestos que guían las actividades empresariales, y los cambios en las prácticas e instrumentos cotidianos. El desarrollo económico continuado depende ahora de mejoras radicales en la interacción entre el sector empresarial y el medio ambiente. Esto puede lograrse solamente mediante la ruptura con la mentalidad empresarial tradicional y con el conocimiento convencional que soslaya las preocupaciones ambientales y humanas. (Schmidheiny, 1992: 141)*

¿No deberían también las universidades hacerse esta pregunta al final del milenio?, ¿incluso con más responsabilidad que los empresarios, sobre cómo cambiar el rumbo de la Universidad para responder a los retos del desarrollo sostenible?, ¿no es el desarrollo sostenible, ambiental, social, económico, político y cultural el eje y objetivo para definir el carácter y misión de la reforma universitaria?, ¿qué Universidad, qué educación y para qué desarrollo?, son las preguntas que subyacen a todo nuestro planteamiento.

## 2. DESAFÍO Y PROPUESTA UNIVERSITARIA

Esta "civilización de la copa de champagne" afecta a todos los países en menor o mayor grado, pero en los países del Sur se manifiesta como una civilización que no es reproducible ni universalizable para todos los ciudadanos de la "aldea global". La doble ciudadanía y la doble velocidad del desarrollo económico hace que tampoco sea estable democráticamente, ni gobernable a mediano plazo.

La universidad latinoamericana al confrontar este desafío puede encontrar en su propio pasado papeles cruciales que desempeñó en momentos históricos, como en la creación de los estados nacionales, en la independencia de las nuevas naciones, en la industrialización, modernización y democratización de las sociedades latinoamericanas. Hace ochenta años exactamente, la Reforma de la Universidad de Córdoba, en 1918, en Argentina, sirvió de fermento para un movimiento de democratización de las universidades de toda América Latina (Tünnermann, 1991: 109-163). El desafío actual no es de menor envergadura. La Universidad, o asume ese papel estratégico de crear los recursos humanos con cálida y pertinencia para superar las condiciones injustas e insostenibles del desarrollo actual o se verá marginada o suplantada por otras fuerzas e instituciones sociales.

### 2.1 La realidad latinoamericana

Un análisis de la realidad latinoamericana deja ver los problemas sociales enunciados, en los párrafos anteriores, en medio de la heterogeneidad latinoamericana. La polarización social entre las afluentes élites confronta la pauperización creciente, incluso de clases medias, y limita el crecimiento económico dificultando la consolidación de la emergente democracia. Por otro lado los condicionamientos de los ajustes económicos exigidos por los organismos internacionales, la corrupción de las esferas públicas y la incapacidad del sector privado y de los partidos políticos manifestaba una falta de institucionalidad y carencia de actores endógenos con capacidad de liderazgo y responsabilidad frente a los nuevos retos.

Una profunda crisis de valores y actitudes responsables provoca un círculo vicioso que no permitía resolver los problemas, y su falta de resolución provocaba más inestabilidad-inseguridad que limitaba la inversión y desarrollo económico. Por otra parte la necesidad de la sobrevivencia de las grandes mayorías generaba una sobre explotación de los recursos naturales que amplificaba la crisis ambiental promovida por una expansión de las exportaciones con base en recursos naturales con escaso valor agregado.

Con respecto a la educación superior, puede señalarse el grave déficit educativo, sobre todo en calidad y pertinencia. El crecimiento de este sector, desde 1950 ha sido impresionante; uno de los mayores del mundo, al pasar de 267,000 estudiantes universitarios a casi 8 millones, aproximadamente 10% de la población universitaria mundial (UNESCO, 1998) y se estima que para el año 2000 se acerque a los 10 millones. Actualmente, medio millón se gradúa cada año en más de 800 universidades y unas 4,600 instituciones de educación superior; de las cuales, 60% aproximadamente son privadas. Esta *masificación* de la educación superior cubre entre 17.7 y 20.7% del grupo etario correspondiente (CRESAL, 1997 y BID, 1997, respectivamente). Los docentes universitarios pasaron de 25 mil a más de 700 mil en estos casi cuarenta años (Tünnerman, 1997).

La educación superior en América Latina tiene una creciente presencia de instituciones privadas, en las que estaba inscrita 16% del total de la matrícula en 1960. Para 1985 dicha cifra se incrementó a 32% y para 1994 ya era de 45%. Este porcentaje es mayor en Colombia, República Dominicana, El Salvador y semejante en Brasil. De 5,438 instituciones de educación superior 2,525 son públicas y 2,923 privadas; mientras que del número de universidades 319 son públicas y 493 privadas (BID, 1997: 42-43). Este crecimiento impresionante de la universidad privada, sin embargo, no ha enfrentado ni ha resuelto el problema de accesibilidad para los sectores de menos ingresos y mantiene escasa investigación, diversificación y pertinencia para la heterogeneidad de nuestras sociedades. Más bien ha respondido a la demanda de urgencia de obtener un certificado para encontrar empleo e incrementar los ingresos de sobrevivencia, que a las necesidades del país, que como sociedad requiere preparar recursos humanos apropiados para su desarrollo sostenible.

### 3. EN BUSCA DEL ESLABÓN PERDIDO

♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦

La nueva responsabilidad social de la Universidad radica en el hecho de vivir en una "aldea global", donde no es posible una gobernabilidad estable y económicamente eficiente para los ciudadanos de cualquier país del mundo si estos problemas no se enfrentan internacionalmente. Al mismo tiempo un enorme potencial de oportunidades se abre para las universidades del Norte como para las del Sur, para enfrentar esta crisis de civilización actual, tanto por razones humanitarias y éticas, como por su propio interés de mejorar su calidad académica y su pertinencia social.

Ninguna otra entidad mundial está constituida como la Universidad para enfrentar este reto civilizatorio. Potencialidad en principio, ciertamente, pero también reto y responsabilidad para demostrar con hechos su relevancia para enfrentar esta misión estratégica de servir como conciencia crítica global y como una plataforma mundial de formación de una nueva generación para el desarrollo sostenible del nuevo milenio. En este reto la Universidad puede encontrar los fundamentos de su tan necesitada reforma.

La reforma universitaria debería ser por tanto una búsqueda y un inicio de respuesta.<sup>7</sup> Mencionamos algunos aspectos relevantes de esta búsqueda desde la perspectiva de la Universidad frente al desarrollo.

#### 3.1 Universidad y progreso

El significado de progreso basado en un crecimiento material ilimitado es cuestionable por sus límites ecológicos y sociales, y por la imposible generalización de ese progreso moderno hacia todos los seres humanos (Sakakibara, 1995). Esa visión de progreso ha sido compartida tanto por el mundo capitalista como por el socialista, variando sus instrumentos para alcanzarlo: la empresa privada en un marco de democracia de mercado para el

primero; el estado y una economía centralizada bajo el comando político del partido en el segundo.

Las universidades no pueden aceptar esta visión reduccionista de progreso sin cuestionar sus consecuencias en ambos sistemas, en el pasado, y, especialmente, hoy en día cuando domina un fundamentalismo del mercado. Eduardo Galeano, el escritor uruguayo, sintetizó magistralmente este reduccionismo del progreso moderno: "El Oeste ha sacrificado la justicia en el nombre de la libertad en el altar de la divina productividad. El Este ha sacrificado la libertad en nombre de la justicia en el mismo altar. El Sur se pregunta si tal dios merece el sacrificio de nuestras vidas." (Galeano, 1991: 14-17)

La Universidad, con raras excepciones, ha sido un elemento marginal en la definición de las políticas de desarrollo en el Sur. Hoy lo es todavía más, incluyendo al propio estado, al desaparecer las políticas específicas de desarrollo englobadas en políticas de ajuste estructural, concentradas en los balances macroeconómicos. Hoy la Universidad se encuentra enfrentada a un gran vacío de políticas por parte del estado y los partidos, frente a una geoeconomía que marca sus pautas por el mercado y sus agentes económicos. El estado y los partidos políticos están sumergidos en el corto plazo, y frecuentemente obcecados por el poder. Una perspectiva de economicismo miope amenaza al mercado amenazado por la volatilidad de las finanzas.

Los nuevos desafíos de la globalización demandan, más que nunca, la función crítica y a la vez propositiva de la Universidad. La creación del nuevo marco conceptual que Einstein exigía para enfrentar los problemas en un cambio de época es la tarea fundamental de la Universidad.

La conclusión principal de un grupo de trabajo compuesto por los ejecutivos de fundaciones, ONG y expertos de organismos internacionales convocado por The Rockefeller Brothers Fund (RBF) y el Banco Mundial fue que, después de un trabajo prolongado, la necesidad más importante en el mundo era la de encontrar "una nueva visión, un nuevo liderazgo y la efectividad de las instituciones para resolver los problemas y aprovechar

7 Es importante comparar las diferentes perspectivas y los aspectos comunes para la reforma universitaria, suministrados por los recientes estudios sobre este tópico (CRESAL-UNESCO, 1997; BID, 1997 y PREAL, 1997).

las oportunidades en un mundo global interdependiente" (RBF, 1997).

El reto y potencial de las universidades en este tiempo de perplejidad podría ser la de articular un marco conceptual integrado y sostenible, junto con la formación de una nueva generación de profesionales capaces de reformular la globalización. "Maitriser la mundialización" califica esta necesidad el reciente informe sobre la reforma de la educación superior en Francia (Attali, 1998). La creación del "liderazgo social para la interdependencia mundial" (the social stewardship for global interdependence) es la conclusión central de la citada comisión convocada por la Fundación Rockefeller. Cualquiera que sea la formulación más adecuada, se percibe la necesidad de superar el paradigma de la geopolítica de la Guerra Fría basado en la contención y en la seguridad militar, pero también el modelo dominante de la geoeconomía sin consideración por la agenda social, cultural y ambiental. Iniciar un proceso en el nuevo milenio hacia un proyecto de sociedad para la ciudadanía mundial, proyecto que podríamos denominar de la sociedad geocultural, globalmente interdependiente, democrática, culturalmente diversa pero equitativa, para que sea humanamente gobernable y sostenible.

### 3.2 Universidad y mercado

El mercado puede ser un instrumento de eficiencia y racionalidad competitiva que las universidades necesitan incorporar, pero sin convertirlo en la única y, mucho menos, referencia definitiva. Importantes cambios se están dando a nivel de los principales personeros de los organismos internacionales<sup>8</sup> y de algunos líderes empresariales que en las últimas cumbres de Davos y encuentros similares reconocen la ambigüedad y límites del mer-

cado, la necesidad de su perfeccionamiento y complementación en sinergia con las instituciones del estado y la sociedad civil, a la vez que demandan flexibilidad suficiente para adecuarse a la diversidad cultural. Los precios del mercado no tienen la capacidad de apreciar a corto plazo estos factores que requieren una visión y una valoración más compleja.

La experiencia histórica indica que las universidades, sin embargo, parecen no poder transformarse ellas mismas para cumplir esta misión. Necesitan la innovación y la capacidad competitiva de los agentes sociales y del propio mercado para poder conseguir ser socialmente pertinentes. Esta relevancia y pertinencia social, por otra parte, puede crear el apoyo político y financiero por parte del estado, de la sociedad civil y del mercado, al mismo tiempo que la Universidad se convierte en un ejemplo social de transparencia y de la tan necesitada rendición de cuentas a la sociedad (social accountability).

### 3.3 Universidad y el continuo educativo

La educación es un bien público y social no una mercancía. La gestión de ese bien social puede ser estatal, privada o mixta. La complementariedad entre los subsistemas de educación es una exigencia en América Latina debido al profundo déficit educativo de nuestras sociedades, enraizado en la pobreza de las mayorías en la perversa distribución del ingreso y en el elitismo educativo consecuente.

La educación es un continuo que no puede separarse en parte ni fragmentar en subsistemas por estar éstos intrínsecamente conectados. La educación es un fenómeno "holístico" que requiere ser tratado como un todo para obtener la sinergia y el efecto multiplicador de cada una de sus partes en

8 Estos cambios fueron claramente indicados por el presidente del Banco Mundial, James Wolfensohn, en el discurso *The Other Crisis*, ante los gobernadores del Banco Mundial el 6 de octubre de 1998:

*We must go beyond financial stabilization. We must address the issues of long-term equitable growth, on which prosperity and human progress depend. We must focus on the social issues... [for] it ... equity and social justice, there will be no political stability. And without political stability no amount of money put together in financial packages will give us financial stability... [T]here is a need for balance... only then will we arrive at solutions that are sustainable... [I]n global economy it is the totality of change in country that matters... Development is about putting all the component parts in place —together and in harmony... Too often we have been too narrow in our conception of the economic transformations that required... We need a new development framework... We must never stop reminding ourselves that we cannot and should not impose development by fiat from above — or from abroad... Development should become sustainable and part of the strategy and fabric of society... This is not a dream —this is our responsibility.*

el continuo educativo. No se puede obtener una reforma de la educación básica marginando a las universidades; ni realizar una reforma universitaria de largo alcance sin implicar a la educación básica, secundaria y técnica. La falsa y peligrosa oposición entre la educación superior y la básica, la confrontación entre ambos subsistemas en el forcejeo por adquirir los escasos recursos, condena a los países del Sur a ser proveedores de mano de obra barata y no cualificada. Se elimina de esta forma las posibilidades de competitividad sistémica que recide en el tejido y textura social integrado de cada pueblo. La fragmentación educativa reproduce y amplifica la dualidad ciudadana económica, política y educativa que calificábamos como la "somalización-taiwanización". Aquí radica la necesidad del Contrato Social Educativo para reconstruir ese tejido social competitivo para el crecimiento económico y la urgencia de convertir a la educación en la prioridad de un consenso social para el desarrollo sostenible.

### 3.4 Universidad y democracia

Una globalización elitista y foránea provoca la doble ciudadanía y la iniquidad por su estructura de concentración y centralización del poder, riqueza y oportunidades creando profundas contradicciones en la consolidación de la democracia. Hoy en día, la Universidad es parte de este problema con el peligro de seguir reproduciendo y ampliando esta dicotomía. La continuidad de este patrón de desarrollo llevaría a la consolidación de una "brecha cognoscitiva" y una "sociedad de castas" por la metamorfosis familiar y la fertilización cruzada entre las familias de la elite cognoscitiva con la financiera, como lo señalan los profesores de Harvard en un libro controvertido (Herrnshtein y Murray, 1994). La falta de procesos de democratización de la calidad educativa para los sectores con talento pero con escasos recursos económicos es un fenómeno internacional. En Estados Unidos, el New York Times del 21 de junio de 1998 advierte, en titular de primera plana, que las universidades están utilizando sus fondos de becas sociales para atraer a los/las estudiantes más capaces, reduciendo los fondos para los estudiantes con menos recursos económicos: "Las universidades están dando menos ayuda financiera a los más necesitados. La ayuda se usa como un incentivo. Las

instituciones elite están utilizando acuerdos especiales con los estudiantes más capaces... usando las becas para atraer a los/las estudiantes más brillantes (top), dedicando menos recursos para los/las de menos recursos... Estamos experimentando el incremento de mayores privilegios para los estudiantes más ricos y de clases medias." La Comisión sobre Educación Superior en Francia, presidida por Jacques Attali, señala este elitismo educativo como un peligro para la unidad de Francia y una amenaza para la unión de la Comunidad Europea (Attali, 1998).

El reto actual para la Universidad es el de construir una estrategia que permita utilizar el potencial del conocimiento como un elemento democratizador en la sociedad global formando al capital humano apropiada para el desarrollo sostenible y no reproducir la desigualdad y la doble ciudadanía que conlleva ineficiencia, ingobernabilidad e insostenibilidad ambiental. Nuevas investigaciones y mucha experimentación se requiere para encontrar los vínculos necesarios entre la universidad y los agentes sociales del desarrollo y la democracia en el Sur (profesionales pioneros en las empresas, organizaciones de pequeños productores en el campo y la ciudad, en los municipios, ONG, organizaciones de mujeres y ambientalistas, etc.) para convertir a las universidades en entidades pertinentes, efectivas y autónomas. Más que ser un instrumento para la movilidad social para ganar acceso a las estructuras de riqueza y el poder existente en sociedades subdesarrolladas, las universidades deberían vincularse con los actores sociales que crean una nueva riqueza en forma más sostenible, equitativa y democrática.

Hacer que la calidad universitaria sea accesible a estos nuevos actores sociales, capaces pero excluidos, y por otra parte incorporando sus experiencias locales de desarrollo en el currículo universitario, puede ser un factor determinante para encontrar los "puentes" para superar la brecha del "mal-desarrollo" y de la limitada participación de la democracia actual. La ciencia y la tecnología en las universidades del Sur tienen que dar un "salto mortal", argumenta María de Ibarrola, para conseguir ligar la ciencia y la tecnología apropiada con los diferentes agentes productivos y sociales para "superar la carencia de una distribución más orgánica y democrática y lograr la articulación de los diferentes niveles del conocimiento tecnológico

entre toda la población". (Ibarrola, 1996: 7) A los nuevos profesionales egresados de una Universidad comprometida con nuevas opciones para el desarrollo sostenible serían algo así como "profesionistas puente", capaces de articular la academia y la tecnología con los agentes del desarrollo sostenible y la democracia participativa, para superar la "sociedad de castas" y el "apartheid tecnológico".

### 3.4 La crisis del "ethos universitario"

Tres transiciones históricas que se catalizaron en torno al fin de la Guerra Fría: la revolución tecnológica, la globalización económica y la globalización informática y cultural. Estos tres hechos casi simultáneos han producido un "cambio de época"<sup>9</sup> más que una época de cambios. La perplejidad, incertidumbre y confusión de cambios tan profundos y acelerados implica también un cuestionamiento serio para las universidades y una redefinición de sus funciones.

El "ethos cultural" en el pasado tenía sus raíces en una nación definida, en un tipo de trabajo específico dentro de un marco cultural-religioso de valores localizados en una comunidad particular. Los problemas de la nueva época no se pueden enfrentar desde un ethos que responde a realidades del pasado; se requiere construir un nuevo ethos para enfrentar los problemas de nuestro tiempo, comenzando por reconstruir el propio "ethos universitario".

La Universidad desempeña un papel privilegiado como conciencia crítica, integradora y propositiva de la sociedad. Ella podría incorporar los elementos que el sistema social dominante no puede integrar satisfactoriamente y que son fundamentales para la conformación del nuevo ethos: el trabajo, la ética y los valores, las relaciones de género, el medio ambiente, la diversidad cultural y la nueva generación (más de 90% de los nacimientos se dan en los países del Sur). Estos temas fundamentales deberían conformar áreas de formación universitaria cruzando horizontalmente todas las profesiones, currículos y departamentos, a través

de un sistema de créditos incorporados en las diversas carreras. Todas las profesiones tendrían que internalizar estas temáticas desintegradas por la excesiva especialización, para poder responder a la realidad de nuestro tiempo. Esto implica una ruptura epistemológica en la forma de conocer y enfrentar la realidad, que se requiere para integrar las perspectivas, intereses y sentimientos del mundo del trabajo en profunda transformación, de la mujer en su nueva relación de género, en la relación sostenible con la naturaleza, desde las diversas culturas y desde la perspectiva sin aparente futuro de una nueva generación en el Sur que no encuentra ni espacio ni posibilidades para su desarrollo en el mundo tal como está conformado. Cada profesión debería integrar la epistemología proveniente desde estos temas fundamentales para ayudar a conformar un ethos cultural más integrado al cambio de época. Este "ethos" a la vez contribuiría a que la Universidad encuentre su nuevo rumbo y consiga la transformación requerida.

Esta búsqueda del ethos universitario está en la raíz profunda de la "opción preferencial por los pobres", que no es una pobre opción para las universidades, sino más bien refleja un reto ético para confrontar la crisis del ethos civilizatorio de la triple transición que nos ha tocado vivir al final del milenio.

Para las universidades este reto implica la búsqueda de una mayor calidad educativa, una equidad social que conlleva el empoderamiento de los pobres, al mismo tiempo que busca recuperar el sentido de la vida de los más ricos, con el fin de conseguir el capital humano apropiado y solidario para el desarrollo sostenible, especialmente en los países del Sur.

### 3.5 Universidad e internacionalización de la educación

Junto con el proceso de democratizar el conocimiento, se abre un gran potencial para su internacionalización. Las universidades privadas pueden contribuir a la vinculación con sus homólogas internacionales para la transferencia de personal y

9 "Cambio de época" señala la ruptura y la emergencia de una nueva historia tal como sucedió con el Renacimiento y la Revolución Francesa. Una época de cambio refleja, más bien, un flujo "normal" de eventos que no implican una ruptura histórica de tanto alcance.

tecnología, métodos pedagógicos y administrativos, cursos e investigaciones compartidas. Al mismo tiempo, las universidades del Sur pueden aportar su diversidad cultural, sus experiencias locales necesarias para el funcionamiento de una globalidad democrática.

El potencial de esta red global sigue atomizada por subsistemas y países, sin utilizar las ventajas comparativas de la institucionalidad global, ni las oportunidades de la era de la información para la educación a distancia. Proyectos pilotos de cooperación y complementariedad entre universidades en diferentes partes del mundo las enriquece mutuamente, facilita la construcción del nuevo ethos cultural, ayuda a vincular la educación universitaria con la educación básica para avanzar en la expansión y democratización del conocimiento. La internacionalización de la educación superior es un paso importante para crear una cultura de paz y dar un paso crucial para la democratización de la globalización y superar la dependencia y el neoliberalismo.<sup>10</sup>

Sin embargo, también puede reforzar un "neocolonialismo educativo". Por ello, el Sur requiere de universidades experimentales para descubrir el potencial de la universidad para el desarrollo sostenible, pertinente para cada realidad. Se requiere esta experimentación para evitar el peligro del "isomorfismo", es decir, de un inducido o impuesto sistema de valores, técnicas y métodos que convergen a través de un proceso organizacional de acreditación, homologación o simplemente por pura imitación de las universidades del Norte. Este "isomorfismo" también lo induce el acondicionamiento financiero de las agencias internacionales.<sup>11</sup> Este "isomorfismo coercitivo, mimético o normativo" (Levy, 1998) lo facilita una noción implícita de los que es la Universidad "modelo" (p.e. Harvard, MIT, Oxford) y en parte también generado por un estilo de "genuino profesionalismo", según las universidades del Norte.

Por otra parte, la estandarización internacional, un estado educacionalmente coercitivo, con un sistema legal común y rígido para todas las universidades, no facilita la experimentación y la flexibilidad. En las universidades privadas adicionalmente un "corporativismo" de las juntas de directores ("trustees") limitan las posibilidades de las universidades experimentales en el Sur. La investigación sobre la propia Universidad del Sur, las iniciativas creadoras de mayor calidad y pertinencia entre Universidad y desarrollo son imprescindibles para encontrar el nuevo ethos universitario y al mismo tiempo hacen la Universidad más relevante y más financiable.

### 3.7 El dilema después de la cumbre presidencial en Santiago

La búsqueda del eslabón perdido entre la Universidad y el desarrollo sostenible podría aparecer como una utopía, dadas las complejidades y contradicciones de esta tarea. Sin embargo, nuevos espacios políticos e incluso consensos educativos se están abriendo paso, junto con una mayor conciencia de la necesidad de darle prioridad a la educación y la reforma universitaria. El Plan de Acción de la Segunda Cumbre de las Américas en Santiago de Chile, del 19 de abril de 1998, puso énfasis precisamente en la educación y su interacción con los componentes sociales, económicos, ambientales y políticos. Es significativo el claro contraste con la Cumbre de Miami, en 1994, reducida fundamentalmente al comercio y el crecimiento económico.

"Educación, la clave para el progreso" es el título del primer capítulo del Plan de Acción de la Cumbre de Santiago. Las reformas educativas anunciadas en Santiago permiten fortalecer un proceso educativo integral amplio, cubriendo todos los niveles del sistema educativo. Se propone alcanzar un consenso hemisférico sobre los proble-

10 El excelente libro *La educación y el Banco Mundial* de José Luis Coraggio, rector de la Universidad Nacional General de Sarmiento en Buenos Aires y de Rosa María Torres, directora del programa de la *W.K. Kellogg Foundation* en América Latina presenta un análisis detallado de un tema cada vez más debatido.

11 En la séptima conferencia de ministros de educación de África, en Durban, Sudáfrica, Federico Mayor reconoció públicamente este fenómeno: "Como director general de la UNESCO no puedo aceptar que el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional continúen tomando decisiones y sigan haciendo recomendaciones en temas educativos para los cuales no están suficientemente informados. Ellos debería concentrarse en los asuntos económicos, en la banca y finanzas y dejar la educación a la UNESCO y a las otras agencias internacionales encargadas de este temática." (*PanAfrican News Agency*, 22 de abril de 1998)

mas que confronta la educación y una estrategia hemisférica para superarlos. La "equidad, la calidad, la relevancia y la eficiencia" son los procesos que se enfatizan en este proceso educativo. La Cumbre de Santiago también apoya las estrategias educativas que promuevan el desarrollo de valores, principios democráticos, los derechos humanos, las nuevas relaciones de género, la paz, la tolerancia y el respeto por el ambiente y los recursos naturales. (*Plan de Acción: 1-4*)

En este proceso, la educación superior es específicamente considerada como un componente que debe colaborar en esta tarea a través de la investigación, la pedagogía y el uso de las tecnologías modernas para vincular las escuelas con las comunidades y establecer enlaces educativos a nivel nacional y hemisférico. Se alienta la participación de las universidades, dada las ventajas comparativas en estos campos. La "decidida determinación" de los presidentes de cumplir con las metas reconociendo "la importancia central de la educación como fundamento del desarrollo" y de "propiciar la asignación de los recursos necesarios al gasto de la educación" y "el compromiso de promover la cooperación horizontal y multilateral en materia educativa" (*Plan de Acción: 4*), abren nuevas oportunidades para la reforma universitaria y la promoción de un contrato social educativo nacional con posibilidades de vincularlo en acuerdos subregionales. Las universidades de América Latina y el sistema educativo en su conjunto no tuvieron antes un pronunciamiento y compromiso público, de tal alcance, de todos los gobiernos del hemisferio en su conjunto. Su puesta en marcha dependerá, en buena parte, de la dinámica de las propias universidades de aceptar el reto y ganar la oportunidad con propuestas concretas.

Para instrumentar el mandato de la Cumbre, el Banco Mundial convocó un mes más tarde, el 5

de junio en Washington, a los ministros de finanzas y educación del hemisferio, junto con dirigentes empresariales y expertos bajo el sugestivo título *Making Education Everybody Business* (hacer de la educación un asunto de todos). Se buscaba encontrar fórmulas exitosas para lograr *education partnership* (una asociación educativa) entre el sector público y el privado y las agencias internacionales. Esta "asociación educativa" pudiera servir para fortalecer el proceso para lograr el contrato social educativo sugerido anteriormente.

Los dilemas, sin embargo, permanecen abiertos. Dependerá de la capacidad de vinculación de las universidades entre sí, tanto estatales como privadas, de la calidad de sus propuestas y de que se defina el papel a desempeñar de las universidades en este proceso educativo continental. Los niveles de participación y transparencia son determinantes para el éxito de estos procesos educativos. Lo mismo que el consensuar los principios fundamentales del desarrollo sostenible que se propone la Cumbre de Santiago, sobre todo cuando América Latina se ve amenazada por el ciclo de la crisis asiática, de Rusia, de Brasil, y de la inestabilidad financiera mundial. El *momentum* educativo es también *momentum* del desarrollo.

### 3.8 La Universidad como plataforma de encuentro nacional-regional

En periodos caóticos de posguerra, de crisis políticas o desastres naturales, las universidades pueden servir de plataforma y foro de análisis y la creación de los consensos, así como de conciencia crítica en circunstancias de parálisis nacional o de extrema polarización. Para ello deben haber demostrado su relevancia social, su autonomía y credibilidad. Éstas deben ser recreadas continuamente ante la sociedad civil y el estado.<sup>12</sup>

12 Por ejemplo, la UCA sirvió como un punto focal para promover el proceso de paz de los Acuerdos de Esquipulas (La Comisión Sandford); para la redacción de las primeras propuestas para negociar la deuda externa de Nicaragua en 1993; para iniciar el proceso que concluyó con la firma presidencial de la Alianza para el Desarrollo Sostenible de Centroamérica en 1994; para promover en 1977 el Primer Encuentro Latinoamericano de los Programas de Investigación y Educación de Género (PIEG) de las universidades de ALC; el Foro Nacional de ONG y educadores nicaragüenses, etc. La Universidad también puede servir de puente en situaciones de tensión internacional o nacional, como el caso de la UCA, en 1986, cuando entregó el Doctorado *Honoris Causa* al presidente James Carter, que vino a recibirlo a Managua en pleno conflicto bélico con Estados Unidos; o los mismos honores al presidente Daniel Ortega, el 27 de julio de 1990, por su aceptación democrática de la derrota electoral; o en la defensa de la democracia en Haití otorgando los mismos honores al presidente J.B. Aristide en exilio, en los días en que la Asamblea General de la OEA sesionaba en Managua, el 7 de julio de 1995. No fueron decisiones fáciles pero la UCA intervino para crear condiciones conducentes para la paz y la democracia, o también para defender los derechos de los pueblos indígenas, como en octubre de 1992, cuando otorgó los mismos honores académicos a Rigoberta Menchú, promoviendo su candidatura para el Premio Nobel de la Paz, al mismo tiempo que se apoyaba las reclamaciones históricas de los pueblos indígenas de América Latina, reunidos en Managua a los 500 años de la colonización.

La imagen pública de la universidad es parte de su relevancia social y un elemento esencial para fortalecer la reforma universitaria. Una Universidad endogámica que se encierra en sí misma y no asume responsabilidad o rendición de cuentas ante la sociedad, por sus resultados y recursos, se convierte en una institución irrelevante.

## 4. A MODO DE CONCLUSIONES



El gran reto de las universidades de ALC al final del siglo y principios del milenio es doble: vincularse a un proceso del capital humano apropiado para construir el desarrollo sostenible, a la vez que este proceso contribuye a crear una estrategia universitaria que permita superar la crisis de las universidades latinoamericanas en las últimas décadas. "La educación: la clave para el progreso" que se puso como prioridad en la Cumbre de Santiago, refuerza tanto el momento educativo como el momento del desarrollo desde la educación, ofreciendo nuevas oportunidades para las universidades.

Sin embargo, este *momentum* también presenta ambigüedades y el peligro de repetir un nuevo ciclo educativo en América Latina, como en la década de 1960, que puede transformar a las universidades y al sistema educativo en un nuevo campo de batalla, alimentado esta vez no por la confrontación ideológica de la Guerra Fría sino por la globalización hegemónica simbolizada en el paradigma de la "civilización de la copa de champagne". Existe el peligro de que la educación y las universidades sean cooptadas e instrumentalizadas al servicio de un mercado global unidimensional en su concepción del crecimiento económico y del progreso, sin permitir a la Universidad utilizar su capacidad para enfrentar el carácter excluyente, social y ambientalmente insostenible, y políticamente ingobernable, del proceso actual de crecimiento.

La función estratégica de las universidades en este cambio de época es una de las más impor-

tantes en la historia por vivir en un mundo dominado por la intensidad del conocimiento que ofrece ventajas comparativas a la Universidad en relación con otras instituciones. La función insustituible de la Universidad es la formación del capital humano apropiado para reconformar una globalización que sea sostenible y democrática, a la vez rediseñar el papel del estado y la sociedad civil frente a una nueva ciudadanía planetaria. Si la universidad no es capaz de hacerlo, quedará marginada o será reemplazada por otras entidades. Enfrentar este reto requiere procesos de reforma profunda, recuperando la genuina autonomía universitaria frente al estado, los partidos políticos y los grupos económicos. Una conciencia crítica, con capacidad propositiva de alta calidad, pertinencia y relevancia son tareas que el estado, la empresa y la sociedad civil esperan y necesitan de la Universidad del siglo XXI.

La tarea de la Universidad privada, por su parte, es contribuir a la creación de este bien público y social de la educación universitaria, desde la gestión privada o mixta, para enfrentar conjuntamente con todo el continuo educativo la reconformación de la globalización, "maitriser la mundialización" (Attali, 1998) y crear la *social stewardship of global interdependence*. (RFB, 1997)

Este proceso debe, a su vez, contribuir al cambio de las universidades. Esta reforma universitaria puede superar el peligro de que la Universidad amplifique el mal-desarrollo. Aquí radica, especialmente, la nueva responsabilidad de las universidades privadas para sobrepasar el modelo tradicional que les ha tocado cumplir, es decir, ser universidades de élite o mercantilizadas por las demandas del mercado, o el nuevo modelo que se trata de instrumentar, inducido por el isomorfismo del Norte, sin responder a las necesidades de las sociedades del Sur.

Un contrato social educativo facilitaría conseguir las sinergias entre los subsistemas educativos, las universidades estatales y privadas, las fuerzas sociales y el estado, para que fortalezcan el continuo educativo para superar el déficit educacional latinoamericano. A la vez que se democratiza la educación, haciendo hincapié en la equidad y pertinencia. Esto implica vincular a la Universidad con sus propias raíces culturales, involucrarse académicamente en la conformación de nuevas relaciones de género, con el medio ambiente y des-

de la perspectiva de programas locales-nacionales vincularse con las universidades internacionales, en esta era de la información con nuevos potenciales educativos.

Obviamente, esto puede parecer una utopía para algunos que conocen las contradicciones y limitaciones de las instituciones universitarias. Sin embargo, "la utopía es el sueño de la racionalidad", nos recordó Octavio Paz antes de partir. La utopía universitaria es una necesidad para su propia racionalidad, sobre todo en este cambio de época. Extirpar la utopía de la Universidad es fomentar que el presente y que los intereses de los poderes fácticos y de los que "saben" determinen el futuro de los que "no pueden ni saben".

La urgencia también de construir un nuevo liderazgo universitario capaz de hacer posible lo que es necesario en la Universidad. Liderazgo dentro de una comunidad universitaria comprometida con un proyecto para la creación de un futuro con dignidad para todos, transformador del paradigma de la "civilización de copa de champagne" que enmarca el quehacer universitario a fin de siglo.

Recordando de nuevo a Einstein: "El mundo que hasta este momento hemos creado como resultado de nuestra forma de pensar tiene problemas que no pueden ser resueltos pensando del modo en que pensábamos cuando los creamos." La búsqueda del eslabón perdido entre educación y desarrollo puede ser el comienzo de este nuevo pensamiento universitario.

## BIBLIOGRAFÍA SELECTA

- Altbach, Philip G., *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development*, Center for Higher Education, School of Education, Boston College, Boston, 1997.
- Arnove, Robert F. *Education and Revolution in Nicaragua*, Praeger, Nueva York, 1986.
- *Education as Contested Terrain: Nicaragua 1979-1993*, Westview Press.
- Arrien, Juan, Xabier Gorostiaga y Carlos Tunnermann, *Nicaragua la educación en los noventa. Desde el presente pensando el futuro*, PREAL-UCA, Managua, 1997.
- Attali, Jacques. *Pour un Modele Europeen d'Enseignement Superieur*, Rapport de la Commission presidee par Jacques Attali, Editions Stock, Paris, 1998.
- Buarque, Cristovam, *La Universidad en la frontera del futuro*, Universidad Nacional, De. EUNA, San José, Costa Rica, 1991.
- BID, *Higher Education in Latin American and the Caribbean*, Strategy Paper, Washington, D.C., 1997.
- CEPAL, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.
- Consejo Nacional de Universidades, *Por una reforma universitaria integral*, Managua, 1993.
- Coraggio, José Luis y Rosa María Torres, *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de su propuesta y sus métodos*, Miño y Dávila Editores y Fundación Centro de estudios Multidisciplinarios, Buenos Aires, 1997.
- CRESAL-UNESCO, *Hacia una nueva educación superior. Actas de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, 18-22 de noviembre, 1997, Caracas.
- De Castilla Urbina, Miguel, *Modelos de desarrollo, políticas educativas y sociedad en Nicaragua*, PREAL-UCA, Managua, 1996.
- Delors, Jacques. *Learning: The Treasure Within. Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*, UNESCO, París, 1996.
- Economist, The, *The knowledge Factory. A Survey of Universities*, Londres, octubre.
- Engel, James y Anthony Dangerfield, "Humanities in the Age of Money. The Market Model University", *Harvard Magazine*, mayo, 1998.
- Escotet, Miguel Ángel, *Tendencias, misiones y políticas de la Universidad. Mirando al futuro*, Editorial UCA, Managua, 1993.
- "¿Universidad para qué sociedad?, en *Universidad y devenir; entre la certeza y la incertidumbre*. IDEAS, Buenos Aires, 1997.
- Estudios Centroamericanos, *Revista de la Universidad Centroamericana*, UCA, San Salvador.
- Ellacuría, Ignacio, *Veinte años de historia en El Salvador 1969-1989*, Escritos Políticos (III v.) m, UCA Editores, San Salvador, 1991.
- *Freedom Made Flesh*, Nueva York, Orbis Books, 1976.
- ENVIO, *Revista Mensual de la Universidad Centroamericana*, UCA, Managua (edición en español e inglés, <www.uca.edu.ni>).
- Fagen, Richard, *Forging Peace. The Challenge of Central America*, Basil Blackwell-PACCA, Nueva York, 1987.
- Gorostiaga, Xavier, *La Universidad del XXI. Lección inaugural*, UCA, Managua, julio, 1993.
- *Desarrollo geocultural: El desarrollo alternativo ha comenzado, enraizado en el trabajo, la naturaleza*,

- la identidad cultural, conformando una ética ciudadana y un nuevo consenso global, ponencia que se presentó en el Seminario Desafíos Éticos para el Siglo XXI, Santiago de Chile, 1995.
- “Central America 2015: A Mixture of Somalia and Taiwan or a Socially Stable Bridge between North and South, between the Atlantic and the Pacific”, en *Latin America: Regional Studies*, Project 2015, SIDA, Estocolmo, 1997.
  - *Educación piedra angular de las Américas*, trabajo que se presentó en el panel sobre la educación en la celebración del 50 aniversario de la OEA en marzo de 1998, Washington, D.C.
- Herrnstein y Murray, *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, The Free Press, Nueva York, 1994.
- INCAE, HIID-Harvard, *Estrategia para la reconstrucción y la transformación de Centroamérica después del huracán Mitch. Propuesta para la preparación y seguimiento del Grupo Consultivo Regional*, San José, Costa Rica.
- Krugman, Paul, *Peddling Prosperity: Economic Sense and Non Sense in the Age of this Diminished expectations*, W.W. Norton, Nueva York, 1994.
- LaFeber, Walter, *Inevitable Revolutions*, Norton, Nueva York, 1984.
- Levy, Daniel C., “Isomorphism in Private Higher Education”, en *Private Prometheus: Private Education and Development*, Philip G. Altbach editor, CIHE Boston College y Greenwood Press, 1999.
- Ministerio de Educación, *Fines, objetivos y principios de la nueva educación*, Managua, 1996.
- Moura Castro, Claudio y Juan Carlos Navarro, “Will the Invisible Hand Fix Private Higher Education?”, en *Private Prometheus*, loc.cit.
- Pearlette, Louisy, *Diversification and Harmonization of Tertiary Education in the Caribbean. New Approaches to Regional Cooperation*, Keynote Address at the OAS Conference of the Americas, 6 de marzo, 1998, Washington, D.C.
- PREAL (Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina), *El futuro está en juego*, Informe de la Comisión Internacional sobre educación, equidad y competitividad, Inter American Dialogue and CINDE, Santiago de Chile, 24 de febrero, 1998.
- Puyear, Jeffrey y José J. Brunner, *Education, Equity and economic Competitiveness in the Americas*, vol. I, Key Issues, Interamerican Department of Educational Affairs, OAS, Washington, D.C., 1995.
- Sakakibara, Eisuke, “The End of Progressivism a Search for New Goals”, *Foreign Affairs*, septiembre-octubre, 1995.
- Sandford Commission, *The Multilateral Commission on Central America*, Duke University Second Summit of the Americas, 4 de abril, Santiago de Chile, 1989.
- Serrano Caldera, Alejandro, “Los desafíos de la Universidad”, *Reforma Universitaria*, Mario José Vargas, UNAM, Managua, 1993, pp. 99-123.
- Shori, Pierre, *De Marshall al poscomunismo: un nuevo pacto por el internacionalismo. Discurso en el 50 aniversario del Plan Marshall*, Smithsonian Institute, Washington, D.C., 10 de diciembre, 1996.
- Schmidheiny, Stephan, *Changing Course. A Global Business Perspective on Development and the Environment. With the Business Council for Sustainable Development*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Tunnermann, Carlos, *Historia de la Universidad en América Latina. De la época colonial a la Reforma de Córdoba*, Editorial Universitaria Centro Americana, EDUCA, San José, Costa Rica, 1991.
- “Propuesta para una política para la educación superior de Nicaragua en el horizonte del siglo XXI”, en *Universidad y crisis*, Editorial UCA, Managua, 1992.
  - *La educación para el siglo XXI*, PREAL-UCA, Managua, 1997.
- Vargas, Mariano José, *Reforma universitaria: conceptualización, reflexión, debate y propuestas*, UNAM, Managua, 1994.
- UNESCO, *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, 1998<sup>a</sup>.
- *Panorama estadístico de la educación superior en el mundo: 1980-1995. Documentos de trabajo de la conferencia mundial sobre educación superior*, UNESCO, 5-9 de octubre, 1998<sup>b</sup>, París.
- Walker, Thomas, W. *Nicaragua without Illusions; Regimen Transitions and Structural Adjustment in the 1990*, Scholarly Resources, Delaware, 1997.
- Witfield, Teresa, *Paying the Price: Ignacio Ellacuria and the Murdered Jesuits of El Salvador*, Philadelphia Temple University Press, 1995.

**F I C H A D E S U S C R I P C I Ó N**

Forme parte de:



**La Piragua**

NOMBRE \_\_\_\_\_

DIRECCIÓN \_\_\_\_\_

CIUDAD \_\_\_\_\_ ESTADO \_\_\_\_\_

PAÍS \_\_\_\_\_ C.P. \_\_\_\_\_

TELÉFONO \_\_\_\_\_ E-MAIL \_\_\_\_\_ FAX \_\_\_\_\_

SUSCRIPCIÓN ANUAL 1999 \_\_\_\_\_ 2000 \_\_\_\_\_ 2001 \_\_\_\_\_

§ 25.00 USD, 3 números al año, Estados Unidos, Centro y Sudamérica § 30.00 USD, Europa, Asia, África  
§ 15.00 USD, México y el interior de la República

ENVIAR CHEQUE A NOMBRE DE: CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA, A.C.  
Calle Toledo 46, Col. Juárez, Deleg. Cuauhtémoc, C.P. 06600, México, D.F.

Tels: (52) 55 33 03 49 / 55 14 06 10

CORREO ELECTRÓNICO: [ceaal@laneta.apc.org](mailto:ceaal@laneta.apc.org)

PÁGINA WEB: [www.laneta.apc.org/ceaal](http://www.laneta.apc.org/ceaal)



consejo de educación  
de adultos de américa latina