



La Piragua

Nº 9 •

2º SEMESTRE 1994

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA: CONSTRUYENDO UNA AGENDA COMÚN

- E** EL EDUCADOR COMO PRÁCTICO-REFLEXIVO Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *Jaime Cuervo* • **I** NVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA: la agenda pendiente. *José Rivera* • **L** A AGENDA DE UNA NUEVA ESCUELA. *M. Pascal Mejía* • **L** A EDUCACIÓN DE LA MODERNIDAD: un enfoque desde Brasil. *Coimbra de Albuquerque* • **I** NNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: sus retos en la modernidad. *Jeanette Hernández Casas Ruiz* • **L** A INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE JOVENES Y ADULTOS EN AMÉRICA LATINA: POLÍTICAS NECESARIAS Y NUEVAS ESTRATEGIAS. *Osvaldo Peña* • **P** OSTMODERNISMO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL. *C. Fels Borda* • **L** A CALIDAD EN LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE APRENDIZAJES. *Luis Enrique* • **L** OS DESAFÍOS DE LA ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LA DÉCADA DE LOS 90: algunos temas cruciales a investigar. *M. A. Gallart* • **D** ESARROLLO HUMANO Y POLÍTICA EDUCATIVA EN LA CIUDAD LATINOAMERICANA. *J. Luis Coraggio* • **E** L CURRÍCULO COMO ELEMENTO BÁSICO PARA IMPLEMENTAR POLÍTICAS DE EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR EN LA ESCUELA. *Mirtha Abraham* • **P** ROPUESTA PARA UNA AGENDA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL LATINOAMERICANA DE CARA AL AÑO 2.000 • **I** NVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA. Discutiendo éxitos y ambigüedades. *Pedro Demo* • **C** OMENTARIOS A LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA SEGUN PEDRO DEMO. *C. Fels Borda* • **L** A INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN POPULAR: El estado de la cuestión en Colombia. *Alfonso Torres* • **L** A SISTEMATIZACIÓN COMO PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS. *M. Baraccho, E. González, M. de la S. Morgan* • **T** RES POSIBILIDADES DE LA SISTEMATIZACIÓN: COMPRENSIÓN, APRENDIZAJE Y TEORIZACIÓN. *Osvaldo Peña* • **L** A SISTEMATIZACIÓN COMO ACTO COMUNICATIVO Y SU RELACION CON EL CONSTRUCTIVISMO. *Salvador Maguadán* • **E** DUCACIÓN POPULAR Y ESCUELA PÚBLICA: a propósito de una investigación en marcha. *Luis Rigol* • **I** NVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LÓGICAS CULTURALES. *Rocío Tabares* • **E** DUCACIÓN POPULAR CONCEPCIONES HISTÓRICAS, CONSTRUCCIÓN DE PARADIGMAS Y TEORÍA - PRÁCTICA. *R. Fuchs* • **E** NFOQUES PEDAGÓGICOS Y ÉTICO - POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: construyendo la transversalidad. *Jaime Cuervo* • **U** NA PROPUESTA EDUCATIVA PARA COLOMBIA. *L. García Márquez* • **D** ISCURSO CONTRA EL MACONDISMO. *Entrevista a J.J. Baraccho, Rocío Tabares*

SIDOC,
SISTEMA DE INFORMACIÓN
E INVESTIGACIÓN
030 274



•SUMARIO•

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA: CONSTRUYENDO UNA AGENDA COMUN

•EDITORIAL•

1 EL EDUCADOR COMO PRACTICO-REFLEXIVO Y LA INVESTIGACION EDUCATIVA. *Jorge Osorio*.

•AGENDA•

5 INVESTIGACION EDUCATIVA EN AMERICA LATINA: la agenda pendiente *José Pivoro* • **19** LA AGENDA DE UNA NUEVA ESCUELA. *M. Paul Mejía* • **29** LA EDUCACION DE LA MODERNIDAD: un enfoque desde Brasil. *Cristóvam Buarque* • **42** INNOVACION E INVESTIGACION EDUCATIVA: sus retos en la modernidad. *Jeannette Hernández, Omar Roux* • **53** LA INVESTIGACION DE LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN AMERICA LATINA: políticas necesarias y nuevas estrategias. *Cesar Picón* • **69** POSTMODERNISMO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL. *C. Fals Borda* • **72** LA CALIDAD EN LOS PROCESOS DE PRODUCCION DE APRENDIZAJES. *Leonel Zuriga* • **82** LOS DESAFIOS DE LA ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACION Y TRABAJO EN LA DECADA DE LOS 90': algunos temas cruciales a investigar. *M. A. Gallart* • **92** DESARROLLO HUMANO Y POLITICA EDUCATIVA EN LA CIUDAD LATINOAMERICANA. *J. Luis Coraggio* • **99** EL CURRÍCULO COMO ELEMENTO BASICO PARA IMPLEMENTAR POLITICAS DE EDUCACION DEL CONSUMIDOR EN LA ESCUELA. *Mirtha Abraham* • **106** PROPUESTA PARA UNA AGENDA DE LA INVESTIGACION EDUCACIONAL LATINOAMERICANA DE CARA AL AÑO 2.000

•DEBATE•

111 INVESTIGACION PARTICIPATIVA. Discutiendo éxitos y ambigüedades. *Pedro Demo* • **115** COMENTARIOS A LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA SEGUN PEDRO DEMO. *C. Fals Borda* • **117** LA INVESTIGACION EN LA EDUCACION POPULAR: el estado de la cuestión en Colombia. *Alfonso Torres* • **122** LA SISTEMATIZACION COMO PRODUCCION DE CONOCIMIENTOS. *M. Barrochea, E. González, M. de la L. Morgan* • **129** TRES POSIBILIDADES DE LA SISTEMATIZACION: COMPRESION, APRENDIZAJE Y TEORIZACIÓN. *Oscar Jara* • **136** LA SISTEMATIZACION COMO ACTO COMUNICATIVO Y SU RELACION CON EL CONSTRUCTIVISMO. *Salomón Magendzo*.

•AVANCES•

141 EDUCACION POPULAR Y ESCUELA PUBLICA: a propósito de una investigación en marcha *Luis Bigal* • **149** INVESTIGACION EDUCATIVA Y LOGICAS CULTURALES. *Pocío Tabora* • **152** EDUCACION POPULAR: CONCEPCIONES HISTORICAS, CONSTRUCCION DE PARADIGMAS Y TEORIA - PRACTICA. *P. Satho* • **160** ENFOQUES PEDAGOGICOS Y ETICO - POLITICOS DE LA EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS: construyendo la transversalidad. *Jorge Osorio*

•DOCUMENTO•

164 UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA COLOMBIA. *S. García Márquez* • **168** DISCURSO CONTRA EL MACONDISMO. Entrevista a J.J. Brunner. *Faride Zerán*

La Piragua

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

Nº 9 • 2º SEMESTRE 1994

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA: CONSTRUYENDO UNA AGENDA COMÚN

Dirección

Jorge Osorio Vargas

CONSEJO EDITORIAL

Presidentes Honorarios

Paulo Freire (Brasil)

Fernando Cardenal (Nicaragua)

Orlando Fals Borda (Colombia)

Presidente

Carlos Nuñez (México)

Vice-Presidenta

Lola Cendales (Colombia)

Secretario General

Jorge Osorio (Chile)

Tesorera

Alicia Canapale (Uruguay)

Fiscal

José Renato Soethe (Brasil)

DIRECTORES REGIONALES

México

Rafael Álvarez (México)

Centroamérica

Aminta Navarro (Honduras)

Caribe

C. Nora Hernández (Cuba)

Zona Andina

Benito Fernández (Bolivia)

Brasil

Neyta Belato (Brasil)

Cono Sur

Rogelia Zarza (Paraguay)

COORDINADORES DE PROGRAMAS Y REDES

Alfabetización y Educación Básica Popular

Alfredo Ghiso (Colombia)

Educación Popular y Ecología

Joaquín Esteva (México)

Educación para la Paz y los Derechos Humanos

Rosa María Mujica (Perú)

Educación Popular entre Mujeres

Celita Eccher (Uruguay)

Comunicación

Rosa María Alfaro (Perú)

Poder Local

Arlés Caruso (Uruguay)

Apoyo a la Sistematización

Mima Barnechea (Perú)

Producción y Diseño

Verónica Santana

Impresión

Gráfica Andes

Secretaría General CEAAL

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

Fonos: 235 2532 • 235 2506 • 235 6710, Fax: (56 - 2) 235 6256 • e-mail: axl@ceaal

EL EDUCADOR COMO PRÁCTICO-REFLEXIVO Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA



Jorge Osorio *

En el paradigma crítico de la educación ⁽¹⁾ viene planteándose fuertemente la idea del educador como un práctico-reflexivo. Nos parece una ruta decisiva para el desarrollo de la educación popular tomar esta orientación de la teoría pedagógica y profundizarla en el marco de su actual agenda de refundamentación.

La educación popular ha sostenido que su práctica es reflexiva, dialéctica y crítica y con ello ha resaltado la definición de su campo de trabajo como una práctica investigativa, en la cual los educadores deben ir más allá de modelos instrumentales de acción (técnicas y dinámicas) para desarrollar perspectivas teóricas que hagan consistente e integral su práctica-reflexiva.

Sin embargo, en la educación popular la lógica tecnicista ha estado presente como un factor distorsionador de la relación entre conocimiento y acción en los educadores populares mismos.

(*) Secretario General del CEAAL.

(1) Nos referimos principalmente a la producción de autores como Henri Giroux, Stephen Kemis, Wilfred Carr y Michael Apple, entre otras.

En este sentido lo que ha sucedido es que los educadores populares han dado por supuesto que en el conjunto de las técnicas disponibles para trabajar con un grupo de un determinado programa educativo existía una base científica inmutable capaz de servir como un depósito de medios disponibles para conseguir los fines previstos. Se pensaba asimismo, en muchos casos, que los fines eran fijos y que estaban suficientemente claros en virtud de un paradigma político que no se revisaba crítica y permanentemente.

El destacado estudioso de las prácticas profesionales Donald Schön, que ha influido en algunos círculos de la educación popular latinoamericana, ha propuesto luego de hacer una crítica de lo que él llama la "maestría técnica"- el concepto de "práctica reflexiva" (2).

A través de los trabajos de Schön se ha puesto en nuestra agenda de reflexión la cuestión de las características del conocimiento producido por los educadores en la acción y ha venido a dar nuevos aires al trabajo de evaluación, sistematización y de investigación de las prácticas de los educadores populares (3).

Para Schön existen cuatro constantes en la reflexión práctica que es preciso tener en cuenta para examinar la acción de los educadores (de los profesionales prácticos en general):

- los medios, lenguajes y repertorios que utilizan para describir la realidad y llevar adelante acciones.
- los sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, para la evaluación de la investigación y para la conversación reflexiva.
- las teorías generales mediante las que se aplican los fenómenos.
- los enmarcamientos de roles en los que sitúan sus tareas y a través de los cuales delimitan su medio institucional (4).

Algunos comentaristas críticos de Schön han sostenido, sin desvalorizar su aporte, que el análisis está muy centrado en el individuo y que esto limita su enfoque, dado que la práctica reflexiva competente presupone

tanto un medio institucional en el que se desarrolla la práctica como una acción colectiva dirigida, no sólo a la modificación de las interacciones que se dan en el aula o en otros espacios educativos restringidos, sino también entre tales espacios y las estructuras sociales generales (5).

Como siempre sucede estos planteamientos pueden sucumbir en la tumba modal si no son asumidos de manera adecuada y sinérgica en nuestro propio campo de trabajo y de pensamiento. Un analista español ha sostenido que, más allá de la moda de incorporar a Schön en los talleres y seminarios de formación de educadores, prevalece una temática: la reflexión del educador y su proactividad en relación a la investigación educativa. Esto quiere decir que no es posible una estrategia integral de investigación educativa sin considerar el nivel de la sistematización del conocimiento en la acción que pueden llegar a realizar los educadores si se lo proponen.

Desde el enfoque de la práctica reflexiva se desprende de igual modo un proceso de formación que capacite a los educadores en conocimiento, competencias y actitudes para desarrollar una práctica profesional reflexiva e investigativa. Más recientemente a esta orientación práctica-reflexiva se han incorporado influencias del pensamiento crítico de Habermas, lo que ha venido a significar un énfasis no sólo en la necesidad de la reflexión del educador sobre su práctica sino también la búsqueda de una reflexión que trasciende lo educativo para introducirse en el análisis de los diversos tipos de intereses subyacentes en la realidad social con el propósito de conseguir la emancipación de las personas.

Esta orientación conceptual de la formación plantea un educador reflexivo, crítico e investigador de los procesos educativos en los que participa y está obligando a una reconceptualización de los modelos de formación de educadores y de investigación educativa.

La concepción práctico-reflexi-

va se fundamenta en tres elementos principales (6):

1) El educador es inteligente y puede plantearse una investigación de forma competente y basada en su experiencia.

2) Los educadores tienden a buscar datos para responder a cuestiones relevantes y a reflexionar sobre estos datos para obtener respuestas a los problemas de su práctica educativa.

3) Los educadores desarrollan nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propios interrogantes sobre la práctica y recogen sus propios datos para darles respuesta.

Si quisiéramos encontrar las bases de este modelo de formación deberíamos referirnos a las propuestas de Dewey que escribió que los educadores necesitan una acción reflexiva (7). En el pensamiento de Dewey uno de los ejes centrales es el valor de la reflexión del educador como un factor contribuyente al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo en los propios estudiantes (8).

(2) SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner*. Basic Books, Nueva York, 1983.

(3) Ver el artículo de Barrenechea, González y Morgan en este mismo número de la Piragua.

(4) SCHÖN, ya citado, p. 270.

(5) LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata, Madrid, 1993, p. 103.

Sobre este comentario crítico hay respuesta de Donald Schön en Donald Schön, *La Práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia*. Cuadernos de Pedagogía, febrero, Barcelona, 1994, pp. 88 a 92.

(6) IMBÉRNION, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Aula, Barcelona, 1994, p. 75.

(7) DEWEY, John. *Logic, the theory of inquiry*. New York, 1938.

(8) SALINAS, Dino. *La reflexión del profesor*. Cuadernos de Pedagogía, Junio, Barcelona, 1994, p. 226.

Estos enfoques de la práctica reflexiva han tendido hacia una apropiación pragmática entre muchos educadores, reduciéndolos a una estrategia de problematización de la práctica, de identificación de un repertorio de problemas y de cierta aplicación flexible de conocimientos científicos acumulados.

Podríamos decir que esto no es otra cosa que una enmarcación instrumental del enfoque de la práctica reflexiva, sin una apertura al desarrollo de perspectivas teóricas críticas-interpretativas, que colóque al educador no como un técnico sino como un intelectual capaz de ser un sistematizador de los procesos epistemológicos, metodológicos y culturales que se dan en la relación educativo-práctico-reflexiva.

Por ello es tan importante acompañar críticamente los procesos de formación de educadores para que no devengan en olas modales, que no consiguen desarrollar prácticas consistentes y capaces de proyectarse más allá de una apropiación superficial de un enfoque metodológico.

Para la educación popular es decisivo desarrollar el enfoque de la investigación reflexiva de la práctica para transformar el buen sentido común de muchos educadores en una fuente de prácticas continuas y bien llevadas, evaluadas, sistematizadas, calificadas, razonadas, argumentadas.

La práctica reflexiva debe llevarnos a formar educadores capaces y competentes para articular la racionalidad técnica propia de nuestro campo con una ética transformadora, que promueva más autonomía y libertades creadoras en los mismos educadores. Esta debe ser, además, la vía para enfrentar la llamada profesionalización de los educadores populares, que para varios se asimila a una mera acreditación universitaria y a una incorporación al mercado del servicio social reconocido. Nuestra opinión es que cuando hablamos de profesionalización debemos entenderla más como un proceso de reconstrucción de nuestros conocimientos profesionales a través de la investiga-

ción reflexiva de nuestras prácticas y de nuestra formación ética y política en cuanto educadores y ciudadanos.

En la actualidad se está construyendo una matriz plural para un nuevo enfoque pedagógico en el que confluyen, entre otros, aportes como los de John Elliot (investigación-acción comprensiva), Henry Giroux (hermenéutica crítica), Wilfred Carr y Stephen Kemmis (teoría crítica de la enseñanza), Peter Mc Laren (narratología pedagógica), Humberto Maturana (constructivismo sistémico).

Todos estos aportes convergen en una común apreciación acerca de la importancia de considerar a los educadores como sujetos de creatividad⁽⁹⁾ y de transformación de las relaciones de saber, conocimiento y poder que se desarrollan en los procesos educativos. Los modelos de formación de educadores se guían ahora más que por la metáfora de la toma de decisiones por la elaboración de juicios situacionales, considerándose al educador como un sujeto del saber para transformar.

Todos coinciden en la existencia de un déficit de reflexión pedagógica en la base de la práctica educativa. Esto se expresa principalmente en la falta de procesamiento sistemático de los intercambios simbólicos, lingüísticos, políticos que se producen en esta práctica educativa⁽¹⁰⁾.

Tiene razón Peter Mc Laren cuando plantea la necesidad de desarrollar una pedagogía fundada en una narratología crítica que permita leer las "narraciones" de los educadores (junto con las de los estudiantes) proyectadas contra el "stock atesorado de narrativas imperiales o dominantes de la sociedad"⁽¹¹⁾.

En este sentido es posible hablar de una política de la práctica reflexiva en cuanto narratología crítica. Dice el propio Mc Laren: "las narraciones nos ayudan a representar el mundo...nos ayudan a dar forma a nuestra realidad social tanto por lo que excluyen como por lo que incluyen. Proporcionan los vehículos discursivos para transformar la carga de los saberes en actos de narrar.

Traducir una experiencia en historia es tal vez el acto más fundamental de la comprensión humana"⁽¹²⁾.

Nos parece que esta perspectiva abre muchas posibilidades para el trabajo de la Sistematización de Experiencias Educativas, que tiene un lugar tan importante en la educación popular, incorporando perspectivas hermenéuticas, una sensibilidad metodológica más propia de la investigación etnográfica y tomando más en consideración el relato no sólo como fuente discursiva del registro sino como objeto mismo de la investigación sistematizadora.

En la sistematización se debe articular hermenéutica⁽¹³⁾ y crítica al modo de lo que plantea Beatriz Sarlo cuando sostiene que "la capacidad de situar los conflictos particulares en un cuadro general es un instrumento político, edificado sobre el saber, las

(9) Humberto Maturana ha sostenido que la creatividad es "una contribución hecha por un observador que pretende ofrecer una novedad de acuerdo con su auscultación de las actividades, operaciones o distinciones de otro observador, que también podría ser él mismo, cuando esas actividades, distinciones u operaciones le aparecen como inesperadas". MATURANA, Humberto. "La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas". En Watzlawick, Paul y Krieg, Peter (Comp.). *El ojo del observador: contribuciones al constructivismo*. Gedisa, Barcelona, 1994.

(10) Véase al respecto el artículo de Marco Raúl Mejía en esta misma revista.

(11) MC LAREN, Peter. *Hacia una Pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1994, p. 40.

(12) Mac Laren, ya citado, p. 43.

(13) No está suficientemente analizada la fuente hermenéutica en la historia de la educación popular en América Latina. Existen dos textos históricos: Gadotti, Moacir, *A educacao contra educacao*, Poz e Terra, 1981 [1o ed. en francés 1979]; Dussel, Enrique, *La pedagogía latinoamericana*, ed. Nueva América, Bogotá, 1980. Véa también Aportes N° 37, "La hermenéutica: una aproximación necesaria desde la educación", Dimensión Educativa, Bogotá, 1993.

ideas, los ideales y la experiencia al cual sólo se puede renunciar si, al mismo tiempo, se renuncia a introducir transformaciones profundas y duraderas en la sociedad" (14).

Concluimos estos comentarios señalando la importancia de promover un renovado programa de conversaciones para el desarrollo de la agenda de la investigación educativa en América Latina y que no es posible seguir postergando la tarea de trabajar esta agenda educativa también como un ámbito de indagación epistemológica y de reflexión pedagógica (15).

De este proceso emergerán nuevas estrategias para los educadores populares que recomendablemente deberán recoger tanto el peso biográfico que tiene su campo profesional como la dimensión colectiva del mismo y su histórica inserción en los procesos de construcción de la ciudadanía social y democrática en nuestra región.

(14) SARLO, Beatriz. *Escenas de la vida moderna*. Ariel, Buenos Aires, 1994, citada por Hopenhayn, Martín. Del pensamiento crítico al recurso metafórico, *Revista de Crítica Cultural* N° 9, Santiago, 1994.

(15) En este sentido es preciso destacar el trabajo de Torres, Rosa María, "¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares", en UNESCO OREALC, *Necesidades básicas de aprendizaje: estrategias de acción*, Santiago, 1993. Sin embargo, en el trabajo de Torres, Rosa María, concurren diversas influencias y no podemos decir que ella se plantee un debate preliminar acerca de la matriz epistémica de sus reflexiones. Sobre este tema recomendamos el texto de Flórez, Rafael, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Mc Graw-Gill, Bogotá, 1994.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA:

LA AGENDA PENDIENTE

José Rivero H.*

En las políticas sociales y educativas latinoamericanas constituye evidente contradicción el que la existencia de abundantes y calificadas investigaciones en educación no se haya constituido en factor decisivo para mejorar la calidad y el sentido de la toma de decisiones en relación a los sistemas educativos.

1. VIGENCIA Y RELATIVIDAD DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La vigencia de numerosas investigaciones en educación constituye hoy un hecho social y académico reconocido. Una de las instituciones más importantes e influyentes en materia de acumulación y difusión de información educativa, la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), que opera con 27 centros de investigación situados en 20 países, luego de muchos años de laborioso trabajo de estudio y sistematización de documentos educativos ha logrado un total de 9.385 resúmenes analíticos como banco de datos de base computarizada. De este número de resúmenes analíticos, por lo menos un 50% corresponde a diversas investigaciones sobre temáticas educacionales en la región. Esta importante memoria acumulada de resultados de investigación es aún mayor en la región si se toma en cuenta que cada año REDUC incrementa en dos mil ítemes el número de resúmenes analíticos disponibles y que el banco de datos REDUC corresponde probable-

* Educador peruano. Actualmente es Director a.i. de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, con sede en Santiago de Chile.

mente a un tercio de la totalidad de publicaciones o informes disponibles sobre la educación en América Latina⁽¹⁾.

En cuanto a la temática desarrollada, se afirma que las distintas visiones de desarrollo vigentes en los investigadores han sido determinantes para la opción por las diferentes agendas de problemas por investigar y han determinado los temas y los enfoques de los mismos⁽²⁾. Se puede afirmar que la multiplicidad de enfoques teóricos que han primado en la investigación latinoamericana, más allá de sus contradicciones y enfrentamientos inevitables, ha sido benéfica para la actividad académica. Hay incluso quienes señalan que a través del trabajo de creación y recreación hecho en la región sobre planteamientos del hemisferio norte se ha posibilitado la acumulación de una riqueza teórica en el campo de la reflexión socioeducativa "mucho más importante a veces que en los Estados Unidos" (C. García G., 1987).

A pesar de los elementos anteriores, el esfuerzo en investigación educativa sigue siendo insuficiente en la región y verdaderamente exiguo en muchos de sus países, concentrándose un mayor número de pesquisas en aquéllos que cuentan con más y mejores centros de educación superior y académicos especializados. Otros factores que afectan su expansión e impacto son la creciente limitación de recursos, los costos elevados que requieren los estudios de carácter nacional o regional así como el poco arraigo de la investigación en las políticas educativas o, en no pocas ocasiones, el uso distorsionado de sus resultados por parte del poder político⁽³⁾.

Una consulta regional sobre investigación y toma de decisiones desarrollada en 1987 señalaba que las siguientes características de la investigación educativa latinoamericana inhibían o limitaban su vinculación a los procesos de toma de decisiones:

Ha operado en forma aislada, discontinua y muchas veces indi-

vidualista, dando lugar a proyectos desarticulados entre sí.

No siempre ha contado con equipos humanos y materiales adecuados.

Se ha recurrido a modelos teóricos con limitada capacidad explicativa y han faltado enfoques interdisciplinarios e instrumentos científicos adecuados.

No ha sido, en general, oportuna en relación a los requerimientos políticos.

Los mecanismos de comunicación y difusión de los resultados han sido insuficientes.

2. LOS ACTORES

En la medida en que creció la conciencia sobre la importancia de la información para enfrentar los problemas educativos que presentan los países de la región, han surgido estrategias y acciones para incentivar las investigaciones en instituciones especializadas, en agencias de ayuda al desarrollo y organismos internacionales, junto con preocupaciones por orientar un mejor uso de sus resultados.

La idea de crear una "capacidad" de investigar en los países de la región latinoamericana ha tenido claras evoluciones. En un principio se partía de suponer que tal capacidad dependía del grado de formación académica de los investigadores, por lo que las instituciones optaban por facilitar estudios en el exterior de determinados especialistas nacionales con la esperanza de que dieran a su retorno particular impulso a la investigación y, con ello, adelantar soluciones a los problemas educacionales. Muchas veces el interés por la investigación educacional correspondió a esfuerzos individuales de universitarios que pudieron formarse en el extranjero gracias a becas en el marco de convenios bilaterales. Es posible afirmar que por entonces se conside-

raba que el conocimiento generaría por sí solo las acciones adecuadas.

Tuvo marcada influencia en el surgimiento de la investigación educacional como tarea de los ministerios de educación de los países, la implantación de oficinas de planeamiento educativo, que hicieron del diagnóstico sobre la expansión y eficiencia de los sistemas educativos un objetivo prioritario de sus trabajos. Posteriormente, coincidiendo con trabajos como los de Schaeffer (1981), se fueron modificando las anteriores ideas voluntaristas, pasando a comprenderse la capacidad para las investigaciones como una característica no sólo personal sino fundamentalmente social. El "clima" de investigación pasó así a depender no sólo de los conocimientos y competencias personales sino también de su institucionalización y estructuración, de los esfuerzos por formar una tradición hacia la investi-

(1) REDUC ha recibido recientemente la Medalla Internacional Jan Amos Comenius, donada bianualmente por el Ministerio de Educación de la República checa y la UNESCO a las instituciones más caracterizadas del mundo en investigación e innovación educativa. Los datos señalados fueron obtenidos en el CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación) de Chile, institución focal de REDUC.

(2) Pablo Latapí (1990) resalta la pugna de los paradigmas teóricos que guían la investigación socioeducativa y que "en mayor o menor grado las ciencias sociales en los países latinoamericanos han guardado una relación de dependencia con los países centrales, sobre todo los Estados Unidos, Francia y el Reino Unido". Latapí destaca como paradigmas históricamente dominantes: el funcionalismo, la teoría del capital humano, el empirismo metodológico, teorías reproductivistas francesas y las de cuño neomarxista expuestas por la escuela de Frankfurt, autores norteamericanos y, en menor grado, por Bernstein.

(3) Durante los años 1960 y 1970, la región elevó el número de investigadores y el monto de recursos destinados a ciencia y tecnología. No obstante, los países de Europa gastan cinco veces más que los de América Latina en investigaciones para el desarrollo. Los países del este asiático gastan 3 veces más por el mismo concepto (CEPAL/UNESCO, 1992).

gación, de la apertura a la crítica y al cambio; de la demanda y el financiamiento de pesquisas, del reconocimiento que se otorga a éstas, del grado de interacción de la educación con otros actores sociales, de los vínculos internacionales con quienes hacen investigación en educación y de la voluntad de intercambio de información.

Hay claros ejemplos nacionales de cómo se ha desarrollado la capacidad investigativa en educación y de las vicisitudes experimentadas en estos procesos. Sobresalen los casos de Brasil, Colombia, Chile, México y Venezuela "que disponen de recursos para la investigación y que conceden subvenciones en función de la calidad de las propuestas de investigación que se les presentan debidamente evaluadas por especialistas externos" (E. Schiefelbein, 1990).

Asimismo, se evidencia la creciente importancia que dan organizaciones de financiamiento y cooperación internacionales a la creación de fondos para investigación educacional.

Un buen indicador sobre las características de los investigadores, de las instituciones promotoras y de los resultados e impactos de la investigación educativa en la región está constituido por estudios analíticos sobre las propias investigaciones. Dichos trabajos abren pistas de análisis de tipo metodológico y de intercomunicación de resultados⁽⁴⁾. Por ellos se constatan diferentes ámbitos de producción de investigación no articulados entre sí y con condiciones de producción de investigaciones muy diferenciadas: las universidades estatales y privadas, los entes privados

especializados en investigación, las unidades de investigación de los órganos de planificación estatal, así como las innovaciones o experimentaciones que se desarrollan en la práctica educativa de base.

Más, referirse a "actores" demanda pensar no sólo en investigadores sino también en administradores y políticos encargados por lo general de determinar prioridades temáticas y de interpretar/utilizar/aplicar los resultados de las pesquisas.

Pese a que los recientes procesos de democratización política en algunos países han determinado que varios investigadores asuman puestos de poder político y administrativo en los cuales puedan intentar aplicar los resultados de investigaciones, la realidad regional muestra un panorama en el que por lo

general se mantienen marcadas diferencias y desencuentros entre investigadores y otros actores de la práctica educativa. Ambos poseen visiones e intereses de conocimiento distintos, suelen gozar de prestigio social y de una situación socioeconómica contrastante, y, sobre todo, suelen asumir prácticas sociales diferentes. Los lenguajes, las culturas y los contextos de los académicos a cargo de las pesquisas por lo general no son coincidentes con los de quienes detentan diversos tipos de poder político en la gestión educativa. Estos elementos impiden muchas veces la comunicación y el trabajo complementario entre ellos.

Las principales diferencias o contrastes entre ambos tipos de actores y prácticas sociales han sido resumidos por J.E. García-Huidobro (1988):

- Los tiempos de la investigación son muy distintos a los tiempos de la política y en ambos espacios los criterios de resolución de problemas son diferentes.

- La investigación avanza y mejora en la discusión, la distinción y la disputa, en contraste con la necesidad de convencer y de generar consensos y unidad que demanda la política.

- El investigador suele solicitar al político atención preferente para sus resultados, mientras éste valora que las medidas sean populares y políticamente rentables. Las percepciones que tienen de los problemas y del modo como deben enfrentarse son distintas. El político suele pedir al investigador respuestas prontas y claras, éste suele discutir las preguntas y aportar otras nuevas, para las que tampoco tiene respuestas.

El autor finaliza reconociendo que el diálogo entre políticos e investigadores ha sido insuficiente y hasta mal planteado y que tal vez sea necesario iniciar conversaciones entre ambos "para constituir en común determinados problemas".

Los acuerdos regionales sobre los principales problemas educativos y sobre la necesidad de enfrentarlos han posibilitado avances importantes en materia de promoción de investi-

(4) Sobre los mencionados trabajos de REDUC, J.E. García Huidobro y J. Ochoa desarrollaron en 1978 un análisis de 1.000 trabajos resumidos. En Colombia, destacan los análisis de la investigación en educación realizados por B. Toro y A. Lombana, con el patrocinio de Colciencias. El análisis subregional realizado por P. Lafourcade destaca en los inicios de los 80 los principales esfuerzos de investigación educativa en América Central. Finalmente, cabe mencionar, entre otros, el inventario de instituciones dedicadas a la investigación en educación en América Latina y el Caribe y de las metodologías de disseminación de sus resultados, elaborado por el Centro de Investigaciones y Experiencias Pedagógicas (CIEP) del Uruguay.

gaciones y de acentuar el diálogo y la acción entre investigadores y políticos. Las instituciones internacionales, a cargo de la promoción de consensos y proyectos regionales y del financiamiento de iniciativas estatales y no gubernamentales en los países, constituyen otro tipo de actores de obligada referencia.

UNA DE LAS PRINCIPALES LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA LATINOAMERICANA ES QUE SUS RESULTADOS NO HAN SIDO EFICACES O CONGRUENTES PARA MODIFICAR LA REALIDAD EDUCATIVA.

El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, promovido por la UNESCO, representa un importante consenso político regional vigente desde 1981, por el que los países han fijado objetivos sobre problemas universalmente reconocidos, priorizando la atención de grupos humanos en situación de pobreza y particularmente afectados por deficiencias educativas. Las investigaciones en él generadas han concentrado su atención en problemas de calidad y equidad educativas que afectan a las mayorías pobres. La relevancia política que adquieren los resultados de dichas investigaciones es obvia.

Entre 1968 y 1987 el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la OEA financió proyectos multinacionales de investigación y formación recaudando anualmente para ello una suma de 5 millones de dólares; "la promoción de las investigaciones comparadas, incluidos los pequeños experimentos, rebasó con mucho la mera financiación, además de propiciar el reconocimiento regional de las actividades de investigación y desarrollo en materia de educación". La Fundación Ford ha sido considerada como un importante elemento catalizador en el establecimiento de instituciones de investigación en por lo menos siete países, generando el desarrollo de pesquisas que den respuesta a las propias realidades nacionales y alentando reuniones periódicas de sus directores.

El IDRC de Canadá (International Development Research Center) financió en los 70 la publicación y distribución de los resúmenes de investigaciones desarrolladas por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Chile; en una segunda etapa y con apoyo complementario de

USAID y CIDA (Canadian International Development Agency) se generó la organización de REDUC a cargo, como se ha señalado, del más importante banco de datos al servicio de la información e investigación educativas en la región (E. Schiefelbein, 1990).

En el presente, la profusión de proyectos nacionales financiados por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo en apoyo a diversos niveles y modalidades de los sistemas educativos está generando importantes trabajos de diagnóstico e investigación aplicada y abre e incentiva posibilidades de experiencias innovadoras en la práctica pedagógica.

La multiplicidad de organizaciones no gubernamentales promotoras de "educación popular" registran múltiples iniciativas de investigación de carácter participativo cuyos resultados han servido para conocer más las prácticas de vida cotidiana, los valores e intereses de grupos y organizaciones populares. El Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) a través de su programa especializado y de publicaciones periódicas promueve encuentros sobre investigación-acción y la sistematización y difusión de resultados.

Finalmente, debe hacerse referencia a un nuevo tipo de actores ubicados en la categoría ocupacional de "servicios analítico-simbólicos" que, según Robert Reich, profesor de Harvard y actual Ministro de Trabajo del gobierno de Clinton, comprende el conjunto de actividades que tienen

que ver con la identificación, la solución y el arbitraje de problemas mediante la manipulación de los conocimientos⁽⁵⁾. Utilizan para ello instrumentos analíticos basados en la experiencia; sus ingresos no están ligados al tiempo que emplean en producir sus servicios sino a la calidad, originalidad y oportunidad de los mismos; sus carreras no son jerárquicas y proceden de una trayectoria que depende en gran medida de su capacidad de trabajo, de su participación en redes o del prestigio acumulado. Los investigadores sociales y educacionales - por lo menos un sector de ellos - forman parte de esta emergente categoría de analistas simbólicos y, reclusos en sus dominios tradicionales de producción, "se encuentran cada día en mayor desventaja respecto a los analistas simbólicos que cumplen similares funciones en los nuevos dominios" (J.J. Brunner, 1994).

3. INVESTIGACIÓN Y CAMBIO EDUCATIVO

Una de las principales limitaciones de la investigación socioeducativa latinoamericana es que sus resultados no han sido eficaces o congruentes para modificar la realidad educativa. Los dilemas sobre la eficacia de la investigación han motivado discusiones en términos académicos y políticos, proponiéndose en muchos casos aumentar la relevancia de los estudios y aproximar la investigación educativa a los centros de toma de decisiones.

(5) Según Reich, dicha categoría ocupacional incluye: ingenieros de diseño, de software, de biotecnología y de sonido; ejecutivos de relaciones públicas y de desarrollo inmobiliario; banqueros de inversión; consultores de management, financieros y tributarios; analistas de sistemas; especialistas en información para la administración, en desarrollo organizacional y de recursos humanos; ejecutivos de publicidad, estrategias de marketing, cineastas, productores de televisión, periodistas, editores. (J.J. Brunner, 1994).

Como hemos observado, los análisis de las limitaciones tradicionales en el uso social del saber acumulado en educación centran su atención en las tensiones que se dan entre la autonomía de los investigadores y la relación existente entre investigación y política. A los contrastes anteriormente señalados, habría que añadir que las estructuras burocráticas y las prácticas administrativas se contraponen muchas veces con la creatividad y los espacios necesarios para el desarrollo y uso de las investigaciones.

El consenso admitido acerca de la escasa efectividad de las investigaciones educativas para producir cambios en las prácticas pedagógicas o en las políticas educativas no es un problema actual ni exclusivo de América Latina. Sin embargo, importa detenerse en algo de por sí crucial e importante, la necesidad de su mayor conexión con las necesidades reales, tanto de los participantes, alumnos y educadores, como de los encargados de tomar decisiones políticas.

Un punto clave en esta relación es el valor estratégico que se reconoce tiene el conocimiento junto con los tradicionales factores de producción para resolver los problemas de nuestras sociedades. Si se quiere producir cambios es necesario primero producir conocimientos. Por ejemplo, M. Petty (1993) destaca que sobre la base del sistemático seguimiento e interpretación de la repetición escolar, fenómeno que ocurre "en la intimidad del aula" y bajo la discreción de cada docente, se ha producido como nuevo conocimiento que el costo de dicha repetencia escolar es comparable con el costo de la deuda externa latinoamericana. Este solo dato im-

pacta más en quienes manejan y deciden el gasto público que muchos textos sobre la importancia intrínseca de la educación.

Otro aspecto importante de señalar es la dificultad de medir los reales impactos de una investigación sobre los posibles cambios que ella sola pudiera generar. La realidad presenta más bien un cuadro en el que se requieren varias investigaciones aportando resultados en una misma dirección para transformar, más lentamente de lo que investigadores y políticos quisieran, el modo de ver las cosas. Por ello la influencia de la investigación "no debe buscarse principalmente en la aplicabilidad de sus resultados, sino en la capacidad que tuvo para hacer socialmente visible un problema, o para entregar nuevas categorías que permitan una manera distinta de observarlo y mayores posibilidades de actuar sobre él" (J.E. García-Huidobro, 1988).

Las precauciones que deben tomar de la anterior aseveración, tanto los investigadores como los decisores de políticas, son evidentes. Para tratar de influir o impactar en la elaboración de políticas o en cambios sobre las propias políticas educativas, una investigación tendría que ser organizada tomando en cuenta varios de los elementos anteriormente

señalados (consideración de la opinión pública en toda decisión política, los importantes avances en materia de sistematización de resultados de investigaciones, la urgencia de que los resultados sean oportunamente conocidos). Asimismo, será necesario que los interlocutores técnicos y políticos parti-

cipen de algún modo en los procesos y se apropien de los conocimientos generados, que los investigadores tomen precauciones para devolver a las comunidades encuestadas o estudiadas la información obtenida, posibilitando diálogos que enriquezcan las propias investigaciones. Importa que los institutos especializados capaces de generar investigaciones e innovaciones no se limiten a tratar de responder urgencias gubernamentales o institucionales y, más bien, prevean en su agenda promoverlas y desarrollarlas anticipando tendencias y problemas futuros, creando así un clima que posibilite la toma de conciencia sobre los problemas y la aceptación de cambios en las políticas educativas por implementarse.

José J. Brunner (1994) nos presenta una experiencia útil a propósito de lo señalado. Fue cabeza de una comisión, que el gobierno de su país le encomendara para definir una política de desarrollo de la educación superior durante los 90 y elaborar una propuesta de reforma de la legislación que regula a este nivel educativo, la que requirió para ambas propuestas una utilización relativamente intensa de conocimientos acumulados, que pudieron ser utilizados para construir "conocimiento tácito", personal, en cada uno de los miembros de la comisión. En cambio, cuando necesitó información y conocimientos específicos por ejemplo, estudios sobre legislación internacional comparada en el campo de la educación superior o proyecciones de matrícula hasta el año 2000 o información sobre rendimiento en universidades y uso de sus recursos habitualmente tales materias no existían o no estaban disponibles.

La determinación de estrategias y prioridades en la investigación que posibiliten su impacto en el cambio educativo demanda hacer referencia a los principales elementos del actual contexto regional y de la propia educación latinoamericana.

IMPORTA QUE LOS INSTITUTOS ESPECIALIZADOS CAPACES DE GENERAR INVESTIGACIONES E INNOVACIONES NO SE LIMITEN A TRATAR DE RESPONDER URGENCIAS GUBERNAMENTALES O INSTITUCIONALES Y, MÁS BIEN, PREVEAN EN SU AGENDA PROMOVERLAS Y DESARROLLARLAS ANTICIPANDO TENDENCIAS Y PROBLEMAS FUTUROS, CREANDO ASÍ UN CLIMA QUE POSIBILITE LA TOMA DE CONCIENCIA SOBRE LOS PROBLEMAS Y LA ACEPTACIÓN DE CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS POR IMPLEMENTARSE.

4. ASPECTOS CENTRALES DEL CONTEXTO REGIONAL

América Latina presenta tres elementos claramente distinguibles que, por sus contradicciones, tienden a dificultar los análisis globales. Desde el punto de vista político, la vigencia casi generalizada de regímenes de democracia representativa. Desde el punto de vista económico una sostenida recuperación económica. Desde un ángulo social el crecimiento de la pobreza a índices alarmantes. El goce de la modernización por unos se contrapone con los efectos de la inequidad en las mayorías. El desencuentro entre lo político, lo económico y lo social sigue siendo una constante.

Hay coincidencia en que finalizada la crisis de los ochenta y luego de una etapa de declinación, se observa en la región un crecimiento sostenido en los últimos tres años. El producto interno bruto del área creció durante 1993 un 3,3 por ciento tras elevarse un 2,9% en 1992 y un 3,7% en 1991, revirtiendo una década entera de estancamiento (BID, 1994). Hay menores índices inflacionarios e incrementos del nivel y la diversificación de exportaciones, dándose cada vez mayor importancia a la competitividad entre países y transformándose la región o, más precisamente, determinados países latinoamericanos, en uno de los destinos más importantes de financiamiento externo.

En el presente año, los participantes en el XXV período de sesiones de la CEPAL (mayo, Cartagena de Indias, Colombia) y en la Reunión Anual del BID (abril, Guadalajara, México), coincidieron en que dicha expectante situación se daba merced a una adecuada administración de la crisis y al mejoramiento de la gestión económica por los gobiernos. En la agenda latinoamericana comienza a surgir con nitidez la necesidad de encarar los requerimientos que cada país debe cumplir para interactuar adecuadamente con el resto de la región y el mundo, en un contexto de globalización de la economía; han

surgido, a propósito, numerosos acuerdos y propuestas de acuerdos de integración bilateral, subregional y hemisféricos⁽⁶⁾. El Tratado de Libre Comercio suscrito por EE.UU., Canadá y México, constituye referente obligado en los acuerdos vigentes y futuros de integración.

En la mayoría de los países este importante crecimiento con estabilidad económica es producto de reducir significativamente el gasto gubernamental, de políticas de privatización de empresas estatales, de liberalización del comercio y las inversiones, de estabilización monetaria y del inicio de negociaciones con acreedores extranjeros. Estas medidas económicas ortodoxas fueron hechas con tal celeridad y grado de aplicación que son reconocidas como "terapia de choque" para las economías de la región. A pesar de que algunos de sus efectos son francamente positivos -crecimiento a largo plazo, presupuestos equilibrados, baja inflación- los elevados costos sociales que han generado -altos índices de desempleo a corto plazo, congelamiento de sueldos y salarios y de gastos e inversiones públicas, así como constante resolución de conflictos entre obreros y empresarios a favor de estos últimos- han determinado que muchos comiencen a preguntarse si la aplicación alternativa de reformas graduales no podría haber rendido los mismos beneficios sin sus traumáticos efectos sociales, de los que el incremento de la pobreza tal vez sea el más significativo.

Desde un ángulo político, a la década de los ochenta no es posible darle la connotación de "perdida" con la que se la asocia en lo económico y social. Se acentúa en ella la desmilitarización de gobiernos y la gradual recuperación del poder del voto ciudadano que determina el retorno de la democracia representativa como sistema de gobierno en la casi totalidad de los países del área. Es ilustrativo al respecto que entre 1994 y 1995 son doce los países donde se están dando o habrá cambios de gobernantes a través de procesos

políticos en los que las elecciones directas son principal fuente de poder⁽⁷⁾.

Los alentadores avances macroeconómicos y políticos contrastan con la distribución regional de ingresos que sigue siendo la más desigual del mundo⁽⁸⁾ y con los cada vez mayores índices de pobreza.

La pobreza en América Latina es un fenómeno estructural y persistente que cubre una amplia proporción de sus habitantes. Estimaciones recientes indican que el porcentaje de población en situación de pobreza en la región alcanzó en 1990 a 46%, superior en un 3% al alcanzado a mediados de la década de los ochenta. Entre 1980 y 1990 el total de pobres aumentó en 60 millones (CEPAL, 1993). Según la proyección para el próximo fin de siglo en un escenario "optimista", la pobreza sería de 232 millones de pobres, que

(6) En dicha reunión, la CEPAL propuso como planteamiento estratégico central la idea de un "regionalismo abierto" en el que se procura conciliar la mejor inserción internacional de nuestros países con el pleno aprovechamiento de las ventajas potenciales de la integración económica intrarregional.

(7) Durante 1994 Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Honduras, México, Panamá, República Dominicana y Venezuela, y durante 1995 Argentina, Perú y Uruguay presentan escenarios con cambios de gobiernos democráticamente elegidos o con procesos electorales en marcha.

(8) La mayor desigualdad en la distribución del ingreso actualmente existente en la inmensa mayoría de los países latinoamericanos se expresa en un aumento de la diferencia entre los ingresos del 40% de hogares más pobres y del 10% más ricos. En los países que exhiben los patrones de distribución más concentrados, el decil más alto capta más de 40% del ingreso total y sólo en dos casos obtiene poco menos del 30% (CEPAL, 1993). Los datos sobre el Brasil que presenta el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD, versión 1994, indican que el 20% más rico tiene 32 veces mejores condiciones de vida que el 20% más pobre de la población; los habitantes del nordeste brasileño presentan peores condiciones de vida, con porcentajes de analfabetismo 33% mayores y rentas per cápita 40% menores.

representan el 44% de la población, mientras que en otro de tipo "pesimista" sería de 245 millones, es decir un 47% de la población⁽⁹⁾.

Hay claras evidencias que este fenómeno tiende a concentrarse en las urbes. En efecto, la población urbana aumentó de 65% de la población total de América Latina en 1980 al 71% en 1990; este proceso de urbanización se conjugó con la mayor incidencia de la crisis en las áreas urbanas y con la fecundidad más alta de los hogares pobres. El resultado fue un aumento considerable de pobres en el medio urbano y un incremento de la proporción de éstos en relación con el total de la población en situación de pobreza. Otro elemento importante por considerar es que distintas investigaciones han constatado que los pobres tienen una estructura etárea más joven que los no pobres⁽¹⁰⁾.

El principal desafío latinoamericano de hoy es reducir la pobreza rompiendo su círculo vicioso de reproducción y consolidar los procesos de democratización social y política. Estas tareas no debieran tener rival en cuanto a prioridades por enfrentar en los próximos lustros.

La educación y las investigaciones educativas no escapan ni pueden ser ajenas a dichas prioridades.

5. LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA: PUNTOS DE PARTIDA PARA POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PRIORITARIAS DE INVESTIGACIÓN

La agenda de la investigación educacional tiene directa vinculación con los siguientes tres factores: los efectos de la crisis económica en los sistemas educativos, el debate sobre la vigencia del Estado en la gestión y atención educativas y las principales orientaciones de cambio en la educación latinoamericana.

a) Los efectos de la crisis en la educación

Podemos resumir así los principales efectos de la crisis de los ochenta en los sistemas educativos de la región:

. Considerable disminución de los gastos en educación⁽¹¹⁾.

. Notorio incremento de los índices de deserción y repetición.

Este fenómeno conocido como "fracaso escolar" se concentra sobre todo en el primer ciclo de la escuela básica y está asociado a la inadecuada enseñanza y aprendizaje infantil de la lectoescritura y del cálculo básico.

. Franco deterioro en la calidad de la educación, agravado por el empobrecimiento de salarios y expectativas docentes y bajos presupuestos destinados a tareas de capacitación, de equipamiento e infraestructura, de libros de texto.

. Estancamiento en el proceso de la enseñanza media y superior e interrupción del proceso de incorporación de los hijos de familias de los sectores populares a los primeros niveles del sistema educativo.

. Mayor presión sobre la educación pública por sectores medios, tradicionalmente usuarios de la enseñanza privada, disputando ahora con los sectores pobres las matrículas escolares de sus hijos en establecimientos fiscales.

. Influencia de los anteriores problemas en los mecanismos y las prioridades para la toma de decisiones de los ministros y administradores de la educación, concentrando recursos y energías para enfrentar problemas coyunturales.

Resultados de investigaciones y estudios recientes señalan que los anteriores fenómenos debieran asociarse a hechos o aspectos pedagógi-

cos sino, y fundamentalmente, a los efectos socioeconómicos de la crisis, de la acumulación de carencias en las condiciones de vida de la población y del recorte o disminución de las posibilidades de oferta de servicios educativos.

b) El debate sobre el Estado como agente central de los sistemas educativos

Las funciones del Estado y sus relaciones con la sociedad es un tema que ha adquirido especial relevancia. Los procesos de democratización asociados a otros de descentralización y el empobrecimiento fiscal y descrédito de la clase dirigente que generó el modelo populista, son algunos de los principales factores que han debilitado la idea de un Estado benefactor y concentrador de poder económico.

Hoy tienen vigencia alternativas neoliberales que representan reformas económicas acompañadas de desmovilización y de despolitización junto a tendencias a reconocer la

(9) Hay quienes plantean la posibilidad de un escenario aún más pesimista, que supone un decrecimiento del PIB per cápita durante los 90 igual al registrado en la década anterior. En este caso los pobres representarían poco más del 50% de la población (t.A. Beccaria y O. Fresneda, 1992).

(10) En un estudio desarrollado en Argentina, Bolivia, Colombia, Honduras, Perú y Venezuela se constata que la población menor de 15 años es superior entre los grupos de pobres que entre los que presentan ingresos superiores a la línea de pobreza (CEPAL/PNUD, 1990).

(11) La suma global destinada a educación por habitante se redujo en América Latina de US\$ 88 a US\$ 60 en el período 1980-1986; en el mismo período el porcentaje regional del PNB en gastos educacionales bajó de 3,9 en 1980 a 3,5 en 1986. Esta brusca disminución de recursos fue la mayor respecto a otras regiones del mundo, pues en el conjunto de los países en vías de desarrollo sólo disminuyó, en el mismo lapso, de US\$ 29 a US\$ 27 el gasto destinado a educación (UNESCO/OREALC, 1990).

MUY POCOS SON QUIENES PONEN EN DUDA EL PAPEL QUE EL ESTADO PUEDE O DEBE JUGAR EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS. LOS ASPECTOS EN DISCUSIÓN GIRAN SOBRE LA MODALIDAD DEL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN ESTATAL Y SU MAYOR O MENOR EFICIENCIA EN TÉRMINOS DE LOGRAR UNA MAYOR CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN.

potencialidad de la sociedad civil para acompañar o reemplazar al Estado en la ejecución de tareas sociales e incluso de políticas públicas.

Sin embargo de lo anterior, es bueno recordar -respecto a la incidencia de la insatisfacción de necesidades básicas sobre los crecientes niveles de pobreza- que en sociedades como las latinoamericanas el acceso gratuito a servicios y al consumo sólo pueden darse de modo masivo a través de una acción gestada o coordinada por los aparatos públicos. Los constantes desbordes populares que registra el actual panorama regional, asociados por lo general a los efectos de políticas públicas que privilegian el cambio económico sin énfasis suficiente en políticas sociales, son también muchas veces generados por la falta de eficacia y presencia estatal en sus funciones de mediación en la definición de consensos y de metas y orientaciones; esto sería más influyente que los problemas de eficiencia en el gasto público o de la burocracia que lo administra.

Enrique Iglesias, Presidente del BID, afirma que si el Estado, en cuanto a corporación esencialmente política, no es capaz de responder a los problemas que afectan a los distintos grupos y sectores de la sociedad civil, éstos comienzan a organizarse al margen. Refiriéndose al Estado neoliberal, señala que su problema

central "es que para ser efectivo necesita una sociedad civil más participativa en que los individuos y los grupos tengan la capacidad de resolver los problemas que los afectan. Si la alternativa es una sociedad pasiva la solución neoliberal no es efectiva. Tal vez no haya peligro de revolución pero las expresiones de violencia estructural pueden continuar multiplicándose".

Muy pocos son quienes ponen en duda el papel que el Estado puede o debe jugar en los sistemas educativos. Los aspectos en discusión giran sobre la modalidad del ejercicio de la función estatal y su mayor o menor eficiencia en términos de lograr una mayor calidad y equidad de la educación. Existe algún consenso en la necesidad de políticas estratégicas a cargo del Estado, asumiendo éste las siguientes principales tareas:

- Asegurar que exista una educación básica obligatoria de buena calidad, semejante para todos los niños y jóvenes del país.

- Garantizar la suficiente libertad en cada uno de los establecimientos y programas a su cargo, traspasando responsabilidades técnicas y garantizando a todos los niños y jóvenes un currículo básico en el que las temáticas de la formación de valores y de la moral sean cuestión central. Esto supone redefinir el papel del Ministerio de Educación de modo que asuma tareas de orientación general y de normatividad / reglamentación a través de mecanismos indirectos y diferenciados de incentivos e información.

- Propiciar y coordinar a nivel nacional la evaluación de los resultados educativos.

- Promover el apoyo focalizado a las escuelas y áreas más necesitadas, realizando acciones de "discriminación positiva" en favor de la población con menores recursos.

- Posibilitar el desarrollo de centros de formación pedagógica renovada y una carrera docente estimu-

lada con mecanismos de evaluación y de promoción profesional.

c) Direccionalidad de los cambios educativos

Hoy en los ámbitos de decisión política se reconoce explícitamente que la educación y el conocimiento, particularmente en el nivel educativo básico, constituyen factores esenciales para un desarrollo humano sustentable. Se registran constantes pronunciamientos de Jefes de Estado y de importantes convenciones internacionales ubicando a la educación como factor clave tanto en la modernización y la productividad como en la consolidación del ejercicio ciudadano y de la democracia en la región.

Se registra, además, que la educación latinoamericana atraviesa una etapa de cambios que posibilita nuevos encuentros de la investigación educativa con las políticas públicas.

El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en su documento convocatoria a un seminario destinado a revisar el estado del arte de la investigación educativa latinoamericana para situar los esfuerzos y temas del futuro⁽¹²⁾ reconoce, en 1993, que el nuevo ciclo educacional de la región, "encuentra su expresión pública en tres grandes hechos":

- La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990) que convoca a los países y a las más

(12) El seminario fue continuación de otro similar sobre investigación educativa realizado en Isla Negra, Chile, en abril de 1980 cuyo principal objetivo fue revisar, definir un balance y analizar las perspectivas de la investigación educativa de entonces. La reunión de junio de 1993, desarrollada en Punta de Tralca, fue convocada por CLACSO, las instituciones chilenas PIIE y CIDE, con la cooperación de la Red REDUC. Se desarrolló inmediatamente antes de iniciarse la reunión de ministros de educación PROMEDIAC V (Santiago de Chile), teniendo en mente la posibilidad de aportar en ella.

LA IDEA QUE LA EDUCACIÓN DEBE CONSTRUIRSE COMO ACTIVIDAD DE LARGO PLAZO Y PARA EL LARGO PLAZO, QUE CONSTITUYE UNO DE LOS PRINCIPALES LOGROS ESTRATÉGICOS EN LA REGIÓN, OBLIGA A DISTINGUIR POLÍTICAS DE ESTADO DE LAS TRADICIONALES POLÍTICAS QUE SE INICIAN Y CONCLUYEN CON CADA GOBIERNO Y A PREVER ESCENARIOS QUE GARANTICEN LA CONTINUIDAD DE LAS ESTRATEGIAS INICIADAS.

importantes instituciones vinculadas al quehacer educativo asociando la educación a la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje de las personas, sean éstas niños, jóvenes o adultos.

- La propuesta CEPAL/UNESCO expresada en el documento "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad" que ubica a la educación en el centro de la transformación productiva que América Latina debe acometer para afianzar su competitividad económica y profundizar sus procesos democráticos.

- Los Ministros de Educación de la región asumen las perspectivas anteriores al reconocer la inviabilidad de un modo tradicional de concebir y desarrollar la educación y señalar "que estamos en un momento de enorme trascendencia histórica, definido por la necesidad de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo que responda a los desafíos de la transformación productiva, de la equidad social y de la democratización política"⁽¹³⁾.

¿Cuáles son en la actualidad las principales direcciones del cambio educativo?

Agotadas las posibilidades de los estilos tradicionales de enseñan-

za, se constatan consensos entre los responsables de las políticas educativas para priorizar las nuevas estrategias educativas en cuatro grandes líneas de transformación:

Desde el punto de vista político, asumir las actividades de producción, difusión y conocimiento como tareas estratégicas de largo plazo que requieren el más amplio consenso posible entre los diferentes protagonistas sociales y un compromiso financiero estable para su desarrollo. La idea que la educación debe construirse como actividad de largo plazo y para el largo plazo, que constituye uno de los principales logros estratégicos en la región, obliga a distinguir políticas de estado de las tradicionales políticas que se inician y concluyen con cada gobierno y a prever escenarios que garanticen la continuidad de las estrategias iniciadas.

Optar por políticas de largo plazo demandará la consideración de pactos sociales vía consensos nacionales por los que se logre colocar el debate y la proyección educativos por sobre la pugna política cotidiana. La atención de la infancia y el acceso y la permanencia de niños y jóvenes en sistemas y centros educativos calificados pueden constituirse en puntos de convergencia que obliguen al compromiso de todos los sectores y principales grupos políticos y sociales. La doble convicción de que los procesos y resultados educativos sólo pueden obtenerse y visualizarse en períodos de tiempo que superan los correspondientes a los períodos gubernamentales y de que las políticas sociales y educativas, por lo mismo, exigen prácticas de gobernabilidad, constituyen el fundamento de esta transformación política.

Desde el punto de vista estratégico, incorporar nuevos actores y recursos de manera sistémica y creativa, como fuente de dinamismo que contribuya a que la educación se convierta en factor clave del desarrollo en sus aspectos económico, político, social y cultural.

La incorporación de dichos nuevos actores tiene ahora carácter estratégico. Ya no es posible sostener que sólo los ministerios de educación, los educadores o las entidades educativas poseen la exclusividad de la acción e iniciativas en pro del cambio o la continuidad educacional. Los consensos nacionales exigidos para acordar políticas educativas se explican sólo en contextos de desarrollo que busquen transformación productiva y equidad social, pero a la vez demandan la incorporación de nuevos actores y nuevas metodologías y escenarios de acción. La reconocida magnitud de los problemas educativos y de las salidas a dichos problemas obliga a integrar a todos quienes participen en y se beneficien de los procesos educativos. Por ello, deberían incentivarse distintas formas de participación de organizaciones sociales y eclesiales, de entidades empresariales y sindicales, de corporaciones y profesionales de medios de comunicación social así como fortalecer la presencia y los aportes de gremios docentes y padres de familia.

Importa remarcar dos aspectos vinculados a la aplicación de estas estrategias: por un lado, la consideración del carácter interdisciplinario de los problemas educativos obliga a establecer puentes que hagan posible abordarlos también interdisciplinariamente, y por otro, reflexionar sobre la circunstancia que la incorporación de dichos nuevos actores y recursos se realiza en un momento caracterizado por la coexistencia de procesos de diferenciación y desigualdad social y que, de no mediar adecuadas políticas públicas y los consensos mencionados, se corre el riesgo de que las demandas de los secto-

(13) La declaración y los compromisos ministeriales mencionados se dieron en la Reunión PROMEDLAC IV (Quito, Ecuador, abril de 1991) realizada en el marco del mencionada Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Las líneas prioritarias de transformación educativa vigentes en la región fueron fijadas en esta importante reunión.

**LOS CONSENSOS NACIONALES
EXIGIDOS PARA ACORDAR
POLÍTICAS EDUCATIVAS SE
EXPLICAN SOLO EN CONTEXTOS
DE DESARROLLO QUE BUSQUEN
TRANSFORMACIÓN
PRODUCTIVA Y EQUIDAD
SOCIAL, PERO A LA VEZ
DEMANDAN LA
INCORPORACIÓN DE NUEVOS
ACTORES Y NUEVAS
METODOLOGÍAS Y ESCENARIOS
DE ACCIÓN.**

res pobres sean atendidas sólo a través de programas masivos, mientras que las de los sectores medios y altos concentren mayores recursos en proporción a su población y logren atención especializada, acentuando más las actuales diferencias.

Desde el punto de vista pedagógico, introducir como nueva lógica en los diseños curriculares la de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje pertinentes para el desempeño en los diferentes ámbitos de la sociedad (sea en empresas o puestos de trabajo, en la condición de ciudadanos y de consumidores o como miembros de una familia y de diferentes instituciones).

La oferta educativa debe entonces estar íntimamente vinculada a las demandas de la sociedad. La mayor duración de la escolarización y los esfuerzos por acercar la educación a la economía son temas claves de la actual agenda educativa. Por lo mismo, la construcción de mecanismos curriculares y sus propios contenidos debieran ser definidos por un mayor número y más amplio espectro de actores sociales.

Importa sobremanera mejorar los métodos y estilos de enseñanza y el aprendizaje adecuado de procedimientos, actitudes y valores, buscando complementar la instrucción con la incorporación de prácticas y experiencias sociales. La creatividad, la

solidaridad, la capacidad para trabajar en equipo y para enfrentar problemas constituyen desafíos curriculares.

La mejor formación y la solución del agudo problema de las condiciones del trabajo docente y de sus mayores niveles de profesionalización, son elementos o requisitos indispensables para hacer viable esta línea de transformación educativa. Tanto en la formación como en la misma práctica educativa tendría que alentarse en los docentes una actitud abierta a la investigación en terreno y a la sistematización de su práctica en el aula.

Desde el punto de vista institucional, romper el aislamiento de los establecimientos educativos que permita la apertura de la educación a los requerimientos de la sociedad, desarrollando un esquema de administración y gestión con mayores grados de descentralización y autonomía y con mayor responsabilidad por los resultados.

El peso y la urgencia de las demandas para el cambio educativo son considerables y tienen, ahora más que ayer, un alto grado de justificación y legitimidad. Mas, son tantas las tareas pendientes que urge formular estrategias que efectivamente posibiliten fluidez y viabilidad a dicho cambio educativo. Algunos de éstos suponen toma de decisiones ante disyuntivas aún no resueltas, tales como: privilegiar la atención calificada de la educación básica o atender las demandas de los niveles superiores de educación; extender o profesionalizar la enseñanza secundaria; concentrar y focalizar recursos en áreas geográficas deprimidas o impulsar acciones nacionales que lleguen al mayor número de la población educativa; desconcentrar y descentralizar rápidamente y a nivel nacional u optar por un gradualismo que posibilite seguir concentrando determinadas tareas de gestión e impulsar acciones provinciales y locales en áreas priorizadas.

Las mencionadas disyuntivas y otras por resolver demandarán pro-

fundos cambios en la concepción y gestión de la actual limitada institucionalidad educativa, a la que se responsabiliza por no evaluar ni asumir la responsabilidad por los resultados, por su escaso dinamismo y aislamiento respecto a las demandas de la sociedad.

Recientes eventos regionales representativos de la educación regional coinciden en señalar como demandas prioritarias en esta línea de transformación institucional: una mayor profesionalización de los ministerios y secretarías de educación, promover una mayor autonomía de los centros educativos, reforzando los roles de sus directores, lograr una nueva jerarquía de prioridades en la asignación de recursos estables y la creación de mecanismos eficaces de control social del uso de dichos recursos.

En cuanto a la descentralización, el análisis de las más significativas experiencias regionales señala como principal desafío el fomento de la descentralización pero asegurando un fuerte nivel central estatal que

**RECIENTES EVENTOS
REGIONALES
REPRESENTATIVOS DE LA
EDUCACIÓN REGIONAL
COINCIDEN EN SEÑALAR COMO
DEMANDAS PRIORITARIAS EN
ESTA LÍNEA DE
TRANSFORMACIÓN
INSTITUCIONAL: UNA MAYOR
PROFESIONALIZACIÓN DE LOS
MINISTERIOS Y SECRETARÍAS
DE EDUCACIÓN, PROMOVER
UNA MAYOR AUTONOMÍA DE
LOS CENTROS EDUCATIVOS,
REFORZANDO LOS ROLES DE
SUS DIRECTORES, LOGRAR UNA
NUEVA JERARQUÍA DE
PRIORIDADES EN LA
ASIGNACIÓN DE RECURSOS
ESTABLES Y LA CREACIÓN DE
MECANISMOS EFICACES DE
CONTROL SOCIAL DEL USO DE
DICHOS RECURSOS.**

LA MEJOR FORMACIÓN Y LA SOLUCIÓN DEL AGUDO PROBLEMA DE LAS CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE Y DE SUS MAYORES NIVELES DE PROFESIONALIZACIÓN, SON ELEMENTOS O REQUISITOS INDISPENSABLES PARA HACER VIABLE ESTA LÍNEA DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA.

posibilite su coherencia a nivel nacional y garantice una equitativa distribución de oportunidades y resultados y, sobre todo, alentando la creación de nuevas relaciones económicas, sociales y políticas.

El actual proceso de cambios educativos tiene significativas consecuencias sobre la investigación educativa en América Latina, particularmente en cuanto al nuevo dinamismo que supone la ejecución de políticas públicas. "Este ímpetu coloca a los investigadores frente a demandas muy específicas cuya satisfacción también está sujeta a requerimientos de lenguaje, de tiempo y de metodologías distintas a las vigentes en los estilos tradicionales de trabajo académico". Destácase en primer término como cambio importante que la aplicación de estrategias educativas constituye una fuente de conocimientos muy importante, y que la propia aplicación de estrategias de cambio genera una fuerte demanda en términos de "un nuevo tipo de gerencia educacional". Este proceso gerencial es de naturaleza interactiva, convirtiéndose los cuadros técnicos en protagonistas tanto en el diseño como en la ejecución y la evaluación de los proyectos. La mayor interacción entre cuadros políticos y técnicos no significa mayores grados de dependencia, sino una relativa autonomía de los equipos técnicos respecto al aparato político. En síntesis, al igual que en el sector productivo, la introducción de progreso técnico en la gestión de políticas públicas tiene que ser sistemática y deliberada, "lo cual obliga a pensar en las formas de

institucionalización del vínculo entre investigación, gestión y acción educacional" (J.C. Tedesco, 1993).

6. LA TEMÁTICA PRIORITARIA

Los problemas agudos de la situación educativa latinoamericana y, paradójicamente, las expectativas que la educación y el conocimiento generan como pilares de todo posible despegue y desarrollo nacionales, demandan que la investigación educativa junto con abordar problemas reales, concretos, que exigen soluciones, prevea y visualice, a la vez, futuros escenarios y las demandas de un inminente milenio. Ello requiere, asimismo, de políticas científicas nacionales que orienten los esfuerzos de investigación hacia los problemas política, social, cultural y económicamente relevantes y que, en el caso de la investigación educativa, señalen líneas prioritarias que permitan orientar los esfuerzos y la inversión⁽¹⁴⁾.

Las nuevas concepciones de aprendizaje que están surgiendo nos proponen asociar educación y escuela a la producción de competencias efectivas y de habilidades muy concretas como saber pensar y dar respuesta a problemas prácticos, obtener destrezas lingüísticas para desempeñarse y comunicarse en múltiples situaciones y posibles ámbitos de acción, saber asociar problemas y elementos de solución, etc. El desafío central es llevar estas concepciones a la escuela de los pobres o de quienes más necesitan "saberes" prácticos y dominios de acción, ya sea sobre oficios o sobre materias curriculares científicas o humanísticas. "La interrogante por la efectividad de la educación como recurso para superar la pobreza no puede obtener como única respuesta una apuesta "por" la educación, sino que debe ser respondida señalando, en la vida de los pobres, los dominios de acción en los cuales la educación puede ser relevante, y mostrando la posibilidad concreta de una educación orientada al desarrollo de competencias para la acción en esos dominios" (J.E. García-

Huidobro, 1990).

La necesidad del cambio educativo supone que el Estado asuma una nueva actitud respecto a la investigación educativa y que ésta acompañe las iniciativas nacionales y gubernamentales, abordando los nudos gordianos de hoy, pensándose en el largo plazo. La investigación educativa en América Latina está en condiciones de hacer aportes cada vez más importantes a la solución de los principales problemas educativos regionales y deviene en condición necesaria para posibilitar el tránsito acertado y confiable hacia una educación que pueda dar respuestas a las actuales demandas de mejor calidad y equidad, de ciudadanía e identidad cultural y de transformación productiva.

La lectura de la relación de temas que a continuación se presenta, debiera hacerse considerando las exigencias de los contextos analizados y la necesidad de que dichos temas prioritarios sean asumidos por los actores políticos, cuadros técnicos y de investigación, tratando de romper con las tradiciones de conflicto y desvinculación que han caracterizado su accionar, y de sumar recursos y experiencias, aumentando así la acumulación y la capacidad de anticipación en beneficio de la educación latinoamericana.

(14) Esta opción por investigar implica superar el actual escaso esfuerzo latinoamericano en I&D (Investigación para el desarrollo) que afecta su capacidad de competitividad y su posibilidad de incorporar el avance tecnológico a la producción. En la mencionada propuesta CEPAL/UNESCO se presentan los siguientes reveladores datos: en América Latina hay menos científicos y menor número de graduados universitarios (156 por cada 100 mil habitantes en AL contra 478 en los países industrializados del Asia); el monto del gasto en I&D por habitante y respecto del Producto Interno Bruto es desigual entre los países de la región, siendo la diferencia entre los más avanzados y rezagados de cinco a uno; el insuficiente esfuerzo en I&D se concentra en un núcleo de universidades desvinculadas del aparato productivo y en sectores económicos poco dinámicos (agricultura, silvicultura y pesca).

**LA PROPIA APLICACIÓN DE
ESTRATEGIAS DE CAMBIO
GENERA UNA FUERTE
DEMANDA EN TÉRMINOS DE UN
NUEVO TIPO DE GERENCIA
EDUCACIONAL.**

La organización de estos temas tendría que corresponder a esquemas que integren o crucen distintas variables. En el presente caso se ha optado, con el riesgo de esquematizar, por una primera aproximación para priorizar temáticas de investigación que nos sugiere Torsten Husén (1989), quien distingue dos tipos de problemas en el mundo concreto de la educación que pudieran abordarse a través de estudios e investigaciones: los relacionados con las políticas y las condiciones de su aplicación, y los relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje en un aula determinada y en un momento dado.

Respecto al primer tipo de problemas-al que se enfrentan sobre todo los decisores, planificadores y administradores a cargo de los niveles nacional, regional y local de los sistemas de educación- se trata de buscar generalizaciones y reglas que sirvan "para una mayoría" en una perspectiva global. En este caso, se organizan en cinco áreas prioritarias las siguientes temáticas de investigación:

a) Con referencia a la calidad ligada a la equidad de la educación

. Nuevas formas de enseñar y de aprender.

. Demandas de mayor calidad y pertinencia e incentivos para su búsqueda. ¿Cómo mejorar la calidad sin producir efectos no deseados?

. Problemática de medición de la calidad de aprendizajes y de organización de sistemas nacionales de medición de calidad.

. Duración de la educación básica y carácter "terminal" de la misma. Necesidades y posibles repercusiones de la prolongación de la formación pedagógica.

. Factores que potencian aprendizajes efectivos en jóvenes y adultos.

. Factores determinantes de la distribución de oportunidades educativas (recursos de las escuelas, ambiente escolar y del aula y características del contexto cultural en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje).

. Efectos en el desempeño de niños de status socioeconómico bajo de la expansión de educación preescolar o inicial.

. Superación de brecha existente en el tránsito de educación inicial o preescolar a la educación primaria.

. Consideración de la variable género en los textos de estudio y programas con componentes educacionales destinados a mujeres madres de estratos pobres.

. Materiales de enseñanza y guías de aprendizaje preparados en unidades políticas descentralizadas.

. Posibilidades de generalización o de un uso creciente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación.

. Establecimiento de una educación de posgrado como cuarto nivel del sistema de enseñanza.

b) Con referencia a la descentralización de decisiones

. Obtención y gestión de banco de datos y de información estadística.

. Evaluación de resultados de distintas experiencias y distintos enfoques de descentralización. (¿Cuáles serán los criterios de evaluación?)

¿Quiénes ganan o pierden en estos procesos y cuáles serán sus efectos pensándose en el largo plazo?)

. Definición de líneas de centralización de los Ministerios y Secretarías de Educación y de articulación de sistemas y niveles.

. Vinculaciones entre los sistemas políticos (gobiernos locales, estatales) y administrativos.

. Autonomía de gestión de las escuelas y refuerzo del papel de los directores.

. Vinculación entre escuela y comunidad; escuela y proyectos locales y regionales.

. Modalidades de compensación de diferencias.

. Formación de administradores educativos.

. Uso de la computación y creación de sistemas de redes computacionales como mecanismos de información y de toma de decisiones.

c) Con referencia a la pertinencia

. Consecuencias para el aprendizaje y para la cultura que tiene la vinculación del currículo con necesidades básicas de aprendizaje.

. Evaluación del tipo de valores, hábitos, actitudes y conductas adquiridos en el sistema escolar y en programas no convencionales.

. Enseñanza de las ciencias: experiencias innovadoras, textos científicos para niños.

. Organización educativa considerando la interdisciplinariedad y la intersectorialidad.

. Competencias para la participación laboral, social y ciudadana de jóvenes y adultos (analfabetismo funcional).

. Vinculación de educación de jóvenes y adultos con educación inicial y otras modalidades y niveles educativos.

. Juventud y valores. Contrastes entre la cultura y demandas juveniles y la cultura y realidad de los centros educativos.

. Discontinuidad entre las culturas latinoamericanas y los valores y modelos pedagógicos predominantes.

. Enseñanza del idioma como segunda lengua para niños y adultos indígenas.

d) Con referencia a la dimensión pública y privada de la educación

. Fortalecimiento de la "gerencia" del aparato del Estado para administrar políticas públicas y para organizar, ejecutar y evaluar proyectos.

. Modalidades de financiamiento. Efectos del financiamiento externo, previsiones para su buen y oportuno uso, seguimiento y evaluación.

. Mecanismos selectivos de asignación del financiamiento público de acuerdo a criterios estratégicos y de equidad.

. Evolución de la participación del estado y de la sociedad civil en la organización y ejecución de políticas sociales y educativas.

. Efectos de privatización y participación en gestión. Estudio de fórmulas mixtas.

. La autonomía de las unidades o centros educativos como medio para estimular la responsabilidad ciudadana en el manejo de las cuestiones educativas.

. Modelos existentes de la relación escuela-familia.

e) Con referencia a docentes

. Status y desempeño profesional del docente. Incentivos y responsabilidad por resultados.

. Pertinencia de la capacitación de los docentes en servicio y de las ofertas de formación. Superación de la actual fragmentación de ofertas.

. Propositiones y participación de los gremios sobre carrera docente y salarios y estímulos para que asuman mayores responsabilidades en mejorar calidad y equidad educacionales.

. Gravitación del maestro en los resultados de la educación.

. Impacto de las variables endógenas y exógenas sobre la función docente.

. Refuerzo de habilidades docentes para la gestión de proyectos educativos y para concertar con las organizaciones sociales en el proyecto educativo de cada establecimiento.

. Capacidad de autoevaluación docente y de participación en los diseños curriculares.

El segundo tipo de problemas es el planteado en el aula a los docentes que deben trabajar con un número determinado de alumnos y que están interesados en cómo enseñar a leer y escribir, en cómo mantener la atención de los estudiantes, en qué tipo de ejercicios y métodos utilizar para el mejor aprendizaje. Es decir, en este caso la investigación debe servir al "aquí y ahora" de los requerimientos de la enseñanza-aprendizaje en el aula.

A pesar de que los temas que a continuación se sugieren corresponden también a la gran área temática de "calidad y equidad", las demandas por hacer efectivas las nuevas concepciones de aprendizaje, la revalorización de la escuela⁽¹⁵⁾ y del trabajo educativo directo con niños, jóvenes y adultos, son argumentos suficientes para distinguirlos especialmente.

Una primera aproximación a estas demandas en el aula indica como temas prioritarios:

. Aprendizajes considerando la diversidad de formas de aprender. Trabajo con grupos heterogéneos.

. Posibilidades y potencialidades de modificar, con apoyo de los propios educadores, la labor docente de transmitir contenidos de las asignaturas por otra con énfasis en dirigir y orientar a los educandos.

. Estímulos para lograr y mejorar la autoestima de los niños. Orientación especializada para alumnos con problemas de aprendizaje.

. Destrezas en el manejo de distinciones lingüísticas para vida en comunidad y para asumir demandas sociales y laborales.

. Mecanismos necesarios para la aplicación de métodos de educación personalizada en centros educativos con estudiantes de escasos recursos. (Elaboración y uso de guías de aprendizaje; formación de monitores; participación de estudiantes en el autoaprendizaje; creación de ambientes lúdicos).

. Facilitadores para la enseñanza y el aprendizaje exitosos de la

(15) Importa resaltar la cada vez mayor debilidad de posiciones antiescuela. Luego del impacto inicial de posturas como la de Iván Illich por la década de los setenta; la escasa vigencia práctica de anatemizar la educación escolar y el sentido común de la sociedad, han posibilitado que hoy la escuela, "esa vieja y gorda vaca sagrada", a pesar de sus graves deficiencias, sea percibida como conquista social por amplios sectores populares y como servicio social que debiera ser cuidadosamente estimulado para cumplir con sus objetivos pedagógicos. La modificación de la organización y del sentido de gestión en la escuela y de la actual práctica de enseñanza y aprendizaje en el aula devienen, por ello, en objetivos centrales de la investigación educacional.

lectura y escritura y del cálculo básico.

Metodologías para obtener ventajas pedagógicas de la heterogeneidad en el aula y para superar actitudes y comportamientos docentes ante el retraso pedagógico.

Mecanismos para democratizar el trabajo en el aula y para concertar con padres y con instituciones locales.

Bibliografía

- BECARIA, Luis y FRESNEDA, Oscar. "La pobreza en América Latina". En: *América Latina; el reto de la pobreza. Características, evolución y perspectivas*. Proyecto regional para la superación de la pobreza. PNUD, Bogotá, Colombia, 1992.
- BID-Banco Interamericano de Desarrollo. "Informe anual". Washington, EE.UU., 1994.
- BRUNNER, José Joaquín. "¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones?". Conferencia inaugural del Seminario "La investigación educacional latinoamericana de cara al año 2000". (Punta de Tralca, Chile, 4 a 6 de junio de 1993). PIIE, CIDE-REDUC, Santiago, Chile, 1994.
- CEPAL. *Panorama social de América Latina*. Santiago, Chile, 1993.
- CIEP-Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica. *Inventario de instituciones y metodologías de discriminación de investigaciones educativas que están en práctica en América Latina y el Caribe*. CIEP, Montevideo, Uruguay, 1982.
- GARCIA G., Carmen. *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socioeducativa*. Fondo Editorial Tropikos, Caracas, Venezuela, 1987.
- GARCIA-HUIDOBRO, J. Eduardo y OCHOA, Jorge. "Tendencias de la investigación en educación en América Latina". CIDE. RAE 1385. Santiago, Chile, 1978.
- GARCIA-HUIDOBRO, J. Eduardo. "Reflexiones sobre las relaciones posibles entre la investigación educacional y las políticas educativas". Documento de discusión, CIDE, Santiago, Chile, 1988.
- "Investigación educacional en América Latina: Algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales". En: *¿Qué pueden esperar los pobres de la educación?*. J.E. García Huidobro - Luis Zúñiga. CIDE, Santiago, Chile, 1990.
- HUSEN, Torsten. "La investigación educativa en una encrucijada: un ejercicio de autocritica". En: *Perspectivas N° 71*. Revista trimestral de educación. UNESCO, París, Francia, 1989.
- LAFOURCADE, Pedro. "El estado de la investigación educacional en Centroamérica". CEMIE, San José, Costa Rica, 1980.
- LATAPI, Pablo. "La investigación educativa en América Latina: algunos retos". En: *Perspectivas N° 73*. Revista trimestral de educación. UNESCO, París, Francia, 1990.
- PETTY, Miguel, S.J. "La investigación educativa de cara al año 2000". En: *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*. Buenos Aires, Argentina, 1993.
- PNUD. *Informe sobre el Desarrollo Humano*. Nueva York, EE.UU., 1994.
- RIVERO, José. "Educación de adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización". Editorial Popular, Madrid, España. Editorial Tarea, Lima, Perú, 1993.
- SCHAEFFER, Sheldon. "Aumentar la capacidad nacional de investigación en la esfera de la educación". En: *Perspectivas*. UNESCO, pp. 353-372, París, Francia, 1981.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto y CARIOLA, Patrio. "Investigación y políticas educativas en América Latina. Síntesis de reunión de expertos". REDUC/CIDE. Documento de discusión N° 24. Santiago, Chile, 1989.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto. "La investigación educativa en América Latina: de la fase artesanal a la fase industrial". En: *Perspectivas N° 73*. Revista trimestral de educación. UNESCO, París, Francia, 1990.
- TEDESCO, Juan C. "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina". En: *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción*. UNESCO/IDRC, Santiago, Chile, 1993.
- TORO, Bernardo y LOMBANA Agustín. *El fenómeno de la investigación educacional en Colombia. Algunas tendencias y características*. FEPEC/CEDEN, Bogotá, Colombia, 1978.
- UNESCO/OREALC. "Consulta regional sobre investigación en educación y toma de decisiones en América Latina" (Lima, Perú, 11-15 de mayo de 1987). Santiago, Chile, 1987.
- Situación educativa en América Latina y el Caribe. 1980-1987*. SIRI, < Santiago, Chile, 1990.

LA AGENDA DE UNA NUEVA ESCUELA

• AGENDA •

Marco Raúl Mejía J.*

Son demasiados los signos y las huellas de este último cuarto de siglo que han llevado a los más prolíficos y reconocidos escritores de nuestra cultura, a replantearse frente a los mensajes e interpretaciones con las cuales se promovieron en el pasado las formas de intervención sobre las realidades del mundo del norte y del sur. Esos replanteamientos, a su vez, han conducido a las más variadas y antagónicas posiciones, desde la desazón, la nostalgia, o la desesperanza, sin excluir a aquellos empeñados en crear las nuevas formas de resistencia ante la dominación de la época.

Si en pocas palabras pudiésemos denominar este momento histórico, habríamos de decir que vivimos una situación de tránsito caracterizada por el desconcierto y la incertidumbre. En ese sentido, al hablar de educación y de escuela, debemos evitar caer en una mirada que las descontextualiza haciendo un análisis de la crisis interna, en el que pareciera que los problemas a resolver fueran del quehacer interno de la institución, y no de su papel social y de la nueva representatividad histórica surgida de los profundos cambios que vive la humanidad. Estos cambios llenan de preguntas a nuestras prácticas educativas, los lenguajes de la escuela y las nuevas interacciones surgidas en el emerger de esa nueva subjetividad. Lo anterior quiere decir que nuestra tarea hoy nos exige cambiar la mirada desde la cual percibíamos y analizábamos el entramado educativo de nuestra sociedad. Veamos cómo.

Hablar de escuela del futuro implica atender a los nuevos elementos de la sociedad global que tocan con la actividad escolar y que le exigen a la escuela profundos replanteamientos, no sólo en su papel y su sentido histórico, sino, además, en la manera de operar en los contextos culturales específicos; ya que no podemos olvidar que los desarrollos de la ciencia, la tecnología y la sociedad son recontextualizados por las prácticas de maestros y alumnos desde los ámbitos culturales en los cuales ellos construyen su vida.

* Investigador del CINEP, Bogotá, Colombia.

ELEMENTOS DE LA ÉPOCA QUE REPLANTEAN LA ESCUELA

Pensar la escuela hoy significa colocarse de cara a las nuevas realidades y entender de qué manera éstas afectan su funcionamiento. Es decir, de qué manera la escuela debe ser reestructurada a la luz de esos nuevos planteamientos.

Se debate hoy sobre el futuro de la escuela y aparecen diversas vertientes. Una primera plantea que estamos frente al fin de la escuela -de la manera como fue gestada por la Revolución Francesa e institucionalizada por los sistemas nacionales de educación-. Una segunda posición plantea que a la escuela sólo hay que hacerle unas reacomodaciones del nuevo instrumental técnico derivado de la nueva revolución científico-técnica. Y una tercera posición plantea que es necesario producir una reestructuración de la escuela para que sea una institución coherente con los nuevos tiempos. Los argumentos en los que se fundamentan unos y otros buscan trabajar los instrumentos y las prácticas propias de la institución escolar.

Revisemos rápidamente esos elementos, que nos van a permitir hoy pensar e iniciar una reflexión que conduzca a la reestructuración de la escuela.

ASISTIMOS A UN MOMENTO DE QUIEBRE, EN EL CUAL LOS MÁS RADICALES VEN EL EMERGER DE LA CULTURA POSESCRITURA, Y OTROS, VEMOS LA NECESIDAD DE ENCONTRAR UNA ARTICULACIÓN ENTRE ESTOS DOS LENGUAJES, ASÍ COMO EN EL PASADO NO DESAPARECIÓ EL LENGUAJE ORAL BAJO EL PREDOMINIO DE LA CULTURA ESCRITA.

EL LENGUAJE DE LA ÉPOCA SE DESPLAZA DE LA IMPRENTA A LA IMAGEN

Se habla de que en los últimos 10.000 años el lenguaje ha sufrido tres transformaciones profundas: una, la del lenguaje oral, que da paso a las primeras formas de organización social; luego, la del lenguaje escrito, que construye el tránsito al pensamiento abstracto y que algunos autores colocan como el surgimiento de la filosofía, reconociendo en el oral la preeminencia de la poesía; y la tercera, la del lenguaje de las máquinas, caracterizada por la palabra digitalizada, es decir, un tipo de conocimiento dirigido, con miras a algo diferente a la palabra escrita, visible en la informatización, y que comienza a ganar un consenso social de nueva autoridad con respecto a otros modos de expresión y de transmisión del saber.

Esto es, un tránsito que ha ido de la palabra hablada a la palabra escrita, elemento sobre el cual se construyó la escuela moderna. El lenguaje privilegiado sobre el que ha funcionado la escuela en la modernidad es la palabra escrita y el principal referente de la enseñanza ha sido ésta.

Lévi Pierre piensa que la informatización conduce a una redefinición práctica de las habilidades cognoscitivas, y en ese sentido, todo el mundo de la inteligencia artificial contribuye al surgimiento de un nuevo mundo, de una nueva lógica, y a la institución de otro pensamiento que nos lleva a un conocimiento operacional (el de la informática, diferente del teórico y hermenéutico) que establece unos modos de conocimiento diferentes⁽¹⁾. Este nuevo lenguaje, que se mueve más en un proceso de cultura visual, implica una manera distinta de organizar y construir lógicamente los procesos.

Asistimos a un momento de quiebre, en el cual los más radicales ven el emerger de la cultura posescritura, y otros, vemos la necesidad de encontrar una articulación

UNA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA SOCIEDAD DE MASAS ES LA MANERA COMO LOS MEDIOS MASIVOS Y LA CULTURA DE LA IMAGEN COMIENZAN A PRODUCIR TRANSFORMACIONES EN LA VIDA COTIDIANA DE LAS PERSONAS, PRODUCIENDO UN APRENDIZAJE MAYOR QUE EL SIMPLEMENTE PENSADO POR ESTOS MEDIOS.

entre estos dos lenguajes, así como en el pasado no desapareció el lenguaje oral bajo el predominio de la cultura escrita. Es más, nos atrevemos a afirmar que muchas de las características de esa palabra digitalizada, que puede romper con la tradición del libro, exige imaginar otras formas de acumulación del saber. Es decir, se cambia el soporte de lo escrito, aparecen nuevas formas de acceso a ese saber y van a aparecer también nuevas formas narrativas. En este último caso, mucho más emparentadas con el texto oral que con el texto escrito, mostrándonos que el conocimiento bajo sus diversos lenguajes va a ser parte del capital cultural de este final de siglo.

Este aspecto implica repensar la escuela, ya que ella habrá de reencontrarse con los lenguajes desechados y con la urgencia de construir un puente comunicativo con los nuevos lenguajes de la época, para evitar crear unos nuevos analfabetos funcionales.

(1) LÉVI, Pierre. "La oralidad primaria, la escritura y la informática". *David y Goliath*. Nº 58, octubre, 1991, pp. 4-15.

NUEVOS AGENTES SOCIALIZADORES QUE INTERVIENEN EDUCATIVAMENTE

El cambio reseñado anteriormente tiene profundas consecuencias en la vida cotidiana de las personas de este final de siglo. Atravesados por los medios, por la información, por los espectáculos masivos y por la nueva tecnología, aparecen procesos modificadorios de costumbres, de pautas de comportamiento, de patrones de aprendizaje, y por qué no decirlo, de nuevas lógicas de entendimiento. Una de las características de la sociedad de masas es la manera como los medios masivos y la cultura de la imagen comienzan a producir transformaciones en la vida cotidiana de las personas, produciendo un aprendizaje mayor que el simplemente pensado por estos medios.

Estos medios comienzan a tener una intervención activa y planificada para lograr cambios en los comportamientos y en las pautas valorativas; sus prácticas educativas comienzan a replantear la mirada educativa anterior, en cuanto fragmentan el hábitat cultural y educativo de la escuela, y producen una disolución de los símbolos y valores que cohesionan y que dan representatividad. Ello genera un fenómeno mucho más amplio, que es el de la fragmentación de lo social, en el cual se va dando una identidad de lo público con lo que aparece en los medios. Y allí, la participación comienza a tener un entendimiento diferente, ya que la comunicación se construye de acuerdo con los modos como se dan las interacciones comunicativas.

Otro lugar visible de los efectos de esos nuevos agentes socializadores van a ser los desfases generacionales y con ello la pérdida de valor de la familia y de la escuela como lugares de socialización. Esto se hace mucho más visible en la separación entre lo educativo y lo laboral, trabajado uno como expectativa y el otro como hecho pragmático. Estos procesos en contravía gene-

ran nuevos escenarios de socialización y producen una esquizofrenia cultural en donde los jóvenes, por ejemplo, comienzan a tener como grupo referente los grupos de pares.

Estos nuevos agentes socializadores ocasionan una erosión de la actividad educativa entendida como enseñanza, como transmisión y/o como asimilación, y van a requerir pensamientos más cercanos a los aprendizajes (largamente desechados por su uso en la tecnología educativa), de tal manera que produzcan una recontextualización del hecho educativo y de la institución escolar, planteándosele a la escuela la urgencia de trabajar con referentes, diferentes a aquéllos con los cuales se movió tradicionalmente. Y en algunos casos, llegando a replantear la concepción de pedagogía que se ha movido en la escolaridad tradicional^[2].

LA INTERACCIÓN BÁSICA DEL PROCESO ESCOLAR: MAESTRO- ALUMNO, ES TRANSFORMADA

Los procesos de socialización analizados, trabajados en el apartado anterior, hacen que la actividad educativa, antes centrada sobre la interacción maestro-alumno, comience a ser desplazada por nuevas realidades como el computador, los videojuegos, el encuentro de pares y, en alguna medida, con las nuevas formas narrativas que comienzan a aparecer a partir del hipertexto; este último ha cambiado el mecanismo de acceso a lo escrito, ya que desplaza la lectura secuencial y logra producir una ligazón entre los diferentes elementos; allí las ideas no son secuenciales, se crean diferentes estructuras y se prescinde de un orden de lectura preestablecido.

Nos encontramos frente a una nueva relación que se abre a múltiples lecturas posibles y establece algo más parecido a una genealogía o a una arqueología, en la cual el texto original no es más que un pretexto. Ejemplos que en el pasado eran sólo literatura (el Borges de Los Laberintos, el Cortázar de Rayuela) han sido

**OTRO LUGAR VISIBLE DE LOS
EFECTOS DE ESOS NUEVOS
AGENTES SOCIALIZADORES
VAN A SER LOS DESFASES
GENERACIONALES Y CON ELLO
LA PÉRDIDA DE VALOR DE LA
FAMILIA Y DE LA ESCUELA
COMO LUGARES DE
SOCIALIZACIÓN.**

asimilados para producir una explosión de sentido en la cual el texto original crea una comunidad de conocimiento que activa el ordenador y tiene diferentes salidas de acuerdo con sus intereses, con sus búsquedas, generando una línea abierta en la cual las conexiones posibles están en manos de los lectores^[3].

Este hipertexto se sumerge en la polisemia del sentido, abriendo paso a lecturas múltiples en las cuales siempre hay nuevos pasadizos para evadir esa verdad lineal que se transparenta en la interacción maestro-alumno, permitiendo rectificar, ratificar, pero sobre todo, deconstruir verdades. Es la posibilidad de ir mucho más allá de la verdad de la interacción clásica. El hipertexto hoy, funcionando como realidad en numerosas universidades o como programa de computador, exige construir de otra manera las interacciones del acto educativo.

EL UMBRAL DE UNA NUEVA CULTURA NO TEORIZADA POR LOS SABERES EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS

Estos fenómenos de los cuales hemos hablado anteriormente: los medios masivos, convertidos en educación cuando se instrumentalizan pedagógicamente para vehicular información o cuando generan efectos

[2] OSORIO MARQUEZ, Mario. *Pedagogía, Ciencia do Educador*. Sao Paulo, Edit. Unijui, 1989.

[3] NELSON, Ted. *Computer Lib/Dream Machine*. Microsoft Press, Washington, 1987.

**LO REAL ES QUE LOS NUEVOS
ELEMENTOS DE LA
ELECTRÓNICA Y DE LA
INFORMÁTICA (CON SUS
VERSIONES TELEMÁTICAS)
VINCULADOS A LA
PRODUCCIÓN, EXPRESAN UN
NIVEL SUPERIOR DE
ABSTRACCIÓN QUE EXIGE UNA
FORMACIÓN CIENTÍFICO-
TÉCNICA MÁS GENERALIZADA
PARA LOS TRABAJADORES EN
ESTA SOCIEDAD, Y ESTO
IMPLICA UNA SÓLIDA
FORMACIÓN BÁSICA, NO
SÓLO DE CIENCIA Y
TECNOLOGÍA, PERO TAMBIÉN
DE ELAS, Y POR QUÉ NO, DE
UNA FUERTE
EXPERIMENTACIÓN EN
INFORMÁTICA EDUCATIVA.**

educativos por sí mismos; el hipertexto, que plantea un nuevo tipo de relación y de organización del proceso aprehendiente; el encuentro de pares, que gesta pautas de comportamiento más allá de la familia; todos ellos nos muestran que la influencia de estos procesos depende mucho de las características del sistema social que lo rodea y que puede presentar una estructura pedagógica explícita que debe ser clarificada en la estructura de procesos, antes denominados informales, y que operan de tal manera que pueden optimizar o reorganizar los resultados de los procesos formales.

Esto no está hablando de que es necesario cambiar la mirada para poder entender tanto esos nuevos hechos, como la manera en que afectan la vida de las escuelas; y más allá de esto, las prácticas de las instituciones encargadas de las actividades educativas.

Allí radica el sentido profundo de entender que la revolución tecnológica, derivada de los cambios en el conocimiento, afecta la vida cotidiana y el quehacer de los educadores de todas las categorías, ya que sus consecuencias, producidas por un

determinado uso técnico, han invadido la vida cotidiana de las diferentes personas en esta sociedad de fin de siglo, haciendo abstracción de clases sociales, grupos de identidad e instituciones.

Por ejemplo, la computadora es más claramente entendida como máquina, como instrumento y/o como lenguaje, y no simplemente como una lejana simulación del funcionamiento del cerebro humano. Se nos aparece como un meta-medio, que comienza a ser soporte de infinidad de imágenes que no tienen un referente preciso, y cuyo mecanismo va a construir su nuevo lenguaje, diferenciándose y colocándose en un horizonte de representación del cual hoy pueden decir los saberes educativos, las ciencias en general y las ciencias sociales en particular. Esto nos exige, también, un nuevo umbral interpretativo que dé cuenta de los procesos gestados en esta realidad alimentada por la escritura visual.

El reto para la educación y para la pedagogía va a ser la construcción de un puente que una la reflexión que se traía con los nuevos hechos de final de siglo. De la manera como se dé esta interpretación y como se entrelacen esos elementos, dependerá la construcción de una teoría coherente y con sentido.

USO CRECIENTE DEL CONOCIMIENTO EN LA PRODUCCIÓN Y EN LA INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICA PRODUCTIVA

Manacorda había previsto para la sociedad moderna una nueva relación entre educación y producción, ya que "todas las actividades prácticas se tornan tan complejas que la ciencia se inmiscuye en la vida diaria y la práctica se torna teoría y la teoría se torna práctica"⁽⁴⁾.

Esto produce transformaciones en la tradicional relación trabajo-arte, trabajo-ciencia, generando un nuevo espacio social donde se da el aprendizaje profesional y cultural. Allí la escuela es refuncionalizada, en cuan-

to tiene que aprender y servir para esa nueva relación, que implica una superación del proceso teoría-práctica hacia una nueva escolaridad en la cual se dan integraciones más amplias que crean competencias técnicas, metódicas y sociales. En ese sentido, la escuela va a dar esa formación técnica, comportamental, social y de aprendizaje, de tal forma que sea posible entender y recodificar los nuevos lenguajes culturales. Es ahí donde se corre el peligro de limitar las capacidades intelectuales a las funciones ocupacionales, olvidando que son los hombres y mujeres en relación social los que construyen la ciencia y la tecnología.

Desde esta perspectiva, es necesaria una formación científico-técnica más generalizada y sistemática, que no desarticule la enseñanza de las ciencias de la enseñanza de la tecnología, y que permita una nueva integración entre:

- el conocimiento y el carácter social de la producción.
- el conocimiento y la base técnica de la producción industrial.
- el conocimiento y la nueva organización de la vida social derivada del proceso de trabajo.
- el conocimiento y las nuevas relaciones sociales gestadas en los cambios de la época.
- el conocimiento y las nuevas necesidades históricas.

Esta situación ha planteado la necesidad de una educación polivalente, en la cual haya formación y difusión científica por la vía de la escuela. No podemos dejar de señalar que se viene operando una apropiación del sistema educativo como instrumento de valorización del capital, y esto encarna el peligro de que en la abstracción del conocimiento se pierdan los intereses de las clases subalternas.

(4) MANACORDA, Mario A. *El principio educativo en Gramsci*. Editorial Nueva Imagen, México, 1983.

Uno de los grandes riesgos que corre la escuela en esta nueva adecuación y por las exigencias y desafíos del desarrollo, es el retorno a la teoría de formación del capital humano; para evitarlo, será necesario construir una pedagogía con mucha competencia técnica, competencia social y competencia política, que permitan entender el hecho cultural del acto educativo, más allá de la mitificación cientificista que genera en las escuelas un conformismo científico-técnico.

Lo real es que los nuevos elementos de la electrónica y de la informática (con sus versiones telemáticas) vinculados a la producción, expresan un nivel superior de abstracción que exige una formación científico-técnica más generalizada para los trabajadores en esta sociedad, y esto implica una sólida formación básica, no sólo de ciencia y tecnología, pero también de ellas, y por qué no, de una fuerte experimentación en informática educativa.

BÚSQUEDA DE UNA ESCUELA PARA ESTE FIN DE SIGLO

El problema está planteado: demasiados elementos nuevos llegan a configurar lo que sería el cambio de la geografía de la escuela. Se ha producido un fenómeno de desterritorialización de sus problemas en cuanto muchos de ellos, que eran de otros ámbitos, sacuden hoy la institución por excelencia del conocimiento. Sin embargo, comienzan a emerger también las pistas que nos permiten pensar que va a ser posible una escuela transformada hacia el futuro. Observemos algunos de esos elementos que se nos plantean como retos para comenzar a hacer posible una nueva escuela que responda a las nuevas realidades de nuestra época.

PRODUCIR EL REENCUENTRO ENTRE LA PALABRA ESCRITA Y LAS FORMAS DE LA IMAGEN

Como hemos visto anteriormente, el nuevo espacio electrónico de

medios masivos es muy diferente del espacio y del entorno que se había construido desde la lógica del texto escrito. Eso determina un nuevo tipo de interacción que hace posible el encuentro de los diferentes lenguajes. En alguna medida, el libro es un desadaptado en la cultura de la imagen, y esa nueva cultura, construida desde un referente distinto, le hace al libro una serie de exigencias para que pueda decir en el nuevo contexto.

Para el texto escrito, ésta va a ser la posibilidad de reencontrar una riqueza capaz de trasladarse a través del espacio y el tiempo, para recomponerse en la nueva época y producir un diálogo inacabado, como el que durante tanto tiempo le construyó la cultura oral.

HOY SON MÁS IMPORTANTES LAS CLAVES DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO QUE LA ACUMULACIÓN DE INFORMACIÓN

En los últimos 20 años, el fenómeno de la información ha tendido a desplazar el del conocimiento, produciendo en algunos casos, una sobresaturación de información. A nivel de la educación, se ha venido operando un cambio silencioso pero radical: el paso de un proceso centrado en el memorizar y el aprender por transmisión, hacia la búsqueda de una pedagogía que supere la excesiva enseñanza, el poco aprendizaje y el poco conocimiento. Este cambio va a requerir una gran versatilidad para entender los desarrollos internos de la actividad específicamente educativa.

Sin duda, se avanza hacia un "aprender a pensar" y un "aprender a aprender", y esto nos afirma la existencia de una metamorfosis, ya que, si bien el conocimiento tiene una estructura interna que lo gobierna, los modos del conocimiento son históricos; es decir, gestados en lógicas, en lenguajes, en actividades específicas, en contextos y en condiciones históricas diversas. Esto supone cambiar la mirada y aprender a diferenciar los

procesos de la enseñanza, del aprendizaje, de la investigación, de la información, y la manera como éstos se relacionan con el conocimiento en este final de siglo.

AYUDAR A ENTENDER QUE CIENCIA Y TECNOLOGÍA SON PARTE DE LA CULTURA DE LA ÉPOCA

La escuela de este final de siglo, profundamente anclada en la ciencia, la tecnología y la sociedad, va a ser la institución fundamental para luchar contra el cientificismo, en cuanto sabe que, por su especificidad en el saber y el conocimiento, podrá ser la portadora de la alienación de la época.

Igualmente, va a ayudar a entender que el crecimiento económico no es algo que se agrega a estos países; sino que al interior de ellos debe operarse una transformación global que permita la construcción de esa cultura científica. De la relación que se establezca con el saber y el conocimiento, surgirá la base para la creación de la nueva cultura científica.

EVITAR LA MIRADA TECNOLÓGISTA QUE VE EN EL COMPUTADOR Y EN LA MÁQUINA A LOS SALVADORES DE LA ESCUELA

Para muchos, la introducción del computador en el aula de clase tiende a convertirse en el instrumento de modernización por el cual la escuela se transformará. La tendencia es, entonces, a convertir los debates educativos en cuestiones técnicas. Unos cómo que han sustituido a los por qué, planteándose así el reto de construir una cultura socio-técnica de este tipo de máquinas.

Enfrentar esa mirada significa enfrentar la reestructuración neoconservadora de la escuela que está produciendo, a nivel de la política educativa, la industrialización de la escuela, la pérdida de autonomía del trabajo del maestro, la estandarización de textos y de

currículos, y la tecnologización de las necesidades de aprendizaje.

Abandonados al mundo de la máquina, perdemos la disposición hacia una cultura crítica, hacia el conocimiento de las tradiciones culturales, intelectuales y científicas en las cuales se mueven estos instrumentos, y hacia las posibilidades de usar el conocimiento y las habilidades científicas para buscar intereses propios y trabajar por procesos de bienestar común.

Hay un dato que nos muestra cómo la introducción del computador puede seguir dualizando el sistema educativo: en Estados Unidos, el 70% de las escuelas privadas han introducido el ordenador/computador en su sistema educativo, mientras sólo el 41% de las escuelas públicas lo han hecho, presentándose no sólo un desequilibrio en el acceso a su uso, sino, además, un conflicto en el uso mismo del computador, ya que mientras las escuelas privadas están produciendo programas, en las escuelas públicas sólo un adiestramiento y una práctica de uso instrumental⁽⁵⁾.

Estos datos nos dejan ver con claridad cómo las opciones de tecnología en educación no son sólo educacionales; se refieren también a opciones sobre la ciencia y sobre el tipo de sociedad que queremos. Esto quiere decir que la opción tecnológica no es neutra y, por lo tanto, debe ser pensada de manera coherente con el contexto.

LA INNOVACIÓN, CENTRO DE LA NUEVA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA

Todos estos elementos que plantean la necesidad de reorganizar y reestructurar una escuela coherente con estos tiempos nos proponen también la necesidad de nuevas construcciones, que van a tener como característica central la creación de un ambiente cultural propicio para la innovación, haciendo que sean la práctica docente y el nuevo tipo de interacciones, los elementos desde donde esa innovación sea una reali-

dad. Esto supone despojarse de la mirada que convierte la actividad innovadora en un ejercicio de individuos aislados.

La innovación deberá asumirse como una modificación institucional, como una apropiación técnica y como una respuesta a nuevos contextos en los cuales se replantean los espacios sociales de distribución de la actividad educativa y pedagógica. Igualmente, debe considerar tanto el diseño de los apoyos con los cuales se vehicula y se hace posible que la actividad educativa se realice, como la construcción de unas relaciones sociales desde la perspectiva del ejercicio del saber y del conocer, sin olvidar las relaciones de poder presentes allí.

La innovación buscada exige una nueva política de formación, un replanteamiento conceptual y una profunda transformación de las prácticas con las cuales hasta ahora se ha trabajado la relación didáctica.

El reto principal está en la construcción de materiales para la formación de los docentes y para la experimentación, que nos lleven a superar el discurso tradicional con que se ha venido trabajando el problema.

ELABORAR LA TEORÍA PEDAGÓGICA COHERENTE CON LOS CAMBIANTES TIEMPOS

Durante mucho tiempo la pedagogía no ha sido un saber educativo. Su campo ha sido usurpado por distintas ramas de las ciencias sociales, desde la filosofía pasando por la teología, la sociología, la política, la economía, la antropología y con un amplio predominio de la psicología. La pedagogía ha sido tratada como una derivada de estos procesos y allí ha quedado atrapada en una interdisciplinarietà que no le ha permitido aclarar su saber, y que, por el contrario, le ha hecho construir sus términos con multitud de significados, contribuyendo a la dispersión y a la confusión del campo educativo.

Un primer ejercicio que se plan-

tea para la pedagogía es descubrirse en las nuevas formas de la educación existentes en este final de siglo, buscando la manera de clarificar la estructura latente de esos otros mensajes que funcionan como socialización. Esto quiere decir, descubrir lo no sistemático de la educación o aquello donde la pedagogía no ha descubierto su sistematicidad.

Podríamos afirmar que en estos procesos de final de siglo, que generan efectos educativos aun sin haber estado diseñados como tales, funciona una pedagogización de la vida cotidiana en la cual a veces acontece que lo desconocido es el objeto mismo de la tarea pedagógica. Será necesario entonces, develar los elementos que, sin haber sido pedagógicamente estructurados, se hacen presentes en las situaciones comunicativas y que como diálogo de diferentes, permean la estructura social.

Estamos tal vez en la búsqueda de unas nuevas reglas, existentes pero no reconocidas como pedagógicas, que funcionan como relaciones sociales en el saber y el conocimiento y operan como ejercicio de poder reestructurando los mensajes y el uso de los nuevos hechos en este final de siglo. Ellas están presentes en lo concreto de la práctica educativa a través de dispositivos organizados conscientemente por el educador o inconscientemente por la reorganización social.

(5) APPLE, Michel W. *Maestros y textos, una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Temas de educación. Paidós, Barcelona, 1989, págs. 160-171.

UNA INVESTIGACIÓN BÁSICA Y APLICADA QUE PERMITA REFUNDAMENTAR Y CONSTRUIR LAS PEDAGOGÍAS COHERENTES CON LOS NUEVOS TIEMPOS

Es necesario hoy conocer también la ampliación de los espacios de socialización y de los procesos de educación que corren por procesos antes vistos como informales, ya que sólo así podremos trabajarlos de una manera más precisa. En ese sentido, la investigación va a ser un elemento importante para poder entender los nuevos caminos a emprender.

Esa investigación, que durante mucho tiempo en la educación ha recorrido un camino paralelo: básica -más de la academia y del mundo de los intelectuales- y aplicada -más del mundo de los educadores y de algunos intelectuales con mayor vocación práctica-, requiere hoy de una nueva manera de abordarla complementando esos dos aspectos. Pero también supone recuperar lo no sistemático en la educación o aquellos aspectos donde la pedagogía no ha descubierto su sistematicidad.

Este abordaje necesita una gran capacidad de experimentación, así como una observación detallada, que en ocasiones se hace a través de métodos no convencionales de la educación, pero que permiten ver lo no visto. Por eso, hablamos de pedagogías, en cuanto nos estamos refiriendo a procesos más amplios que los escolarizados, pero que tocan la vida de la escuela, en el sentido de Mario Osorio Márquez, quien habla de "pedagogía de interacciones cotidianas, pedagogía de procesos institucionalizados y pedagogía de procesos masivos".

Planteadas así, la búsqueda es bastante exploratoria y abre una serie de caminos de los que no podremos salir simplemente con nuevos discursos; por el contrario, se requiere un radical encuentro entre investigación básica e investigación aplicada.

LA EDUCACIÓN PERMANENTE A LA ORDEN DEL DÍA

Dos fenómenos plantean a la escuela problemas a resolver de manera urgente, tanto en sus procedimientos como en sus contenidos: el desempleo juvenil -fenómeno común en los países del norte y del sur- y la falta de personal cualificado en ciertas áreas, que ha llevado en muchas ocasiones a que procesos de cambio iniciados no se puedan desarrollar.

Podemos afirmar que dos componentes del final de siglo han producido esta situación: la vertiginosa velocidad del cambio y la permanente transformación de las nuevas tecnologías. Esto va a exigir sistemas de formación con mecanismos de autorregulación para que se adecuen a los continuos cambios y, por qué no decirlo, esos sistemas de formación van a tener que comenzar a producir un fenómeno de formalización de la educación permanente.

De la misma manera, las otras educaciones que corren por los procesos de la socialización van a requerir que la escuela en su aspecto de formación, plantee las relaciones entre medios y sociedad, y desarrolle lecturas activas de ellas, de tal manera que se puedan enfrentar los nuevos fenómenos culturales de la época a través de la globalización que nos da la imagen. Fenómenos como la lucha de las mujeres, de los jóvenes y de las minorías culturales, plantean seriamente la necesidad de que la escuela dé cuenta de estos procesos.

Nos encontramos frente a acontecimientos que no son sólo de actualización sino de cambio cultural, y que van a exigir de todos los educadores una nueva manera de enfrentar educativa y pedagógicamente estos procesos.

LA ESCUELA DE FIN DE SIGLO COMO FORMADORA DE TOLERANCIA CULTURAL

En la globalización económica lograda a través de apertura y ruptura de fronteras, aparece un fenó-

meno que cuestiona seriamente esa pretendida universalización: la existencia de identidades y de procesos culturales nacionales y regionales que en algunos casos, como en Europa y en la antigua Unión Soviética, están desembocando en agudas guerras internas.

Una de las tareas fundamentales de la escuela va a ser restituir las relaciones entre lo universal y lo local, entre lo homogéneo y lo diverso, dándole cabida en su interior (no sólo por la admisión, sino curricular y metodológicamente) a posiciones que en este final de siglo representan la heterogeneidad, la diversidad, en fin, las múltiples existencias del otro.

Pensar una educación de tolerancia y pluralismo significa que la escuela debe recontextualizar los elementos universales en las particularidades específicas de cada cultura visible a través de cada centro, de cada docente, de cada alumno, contexto que nos permitirá hablar de la nueva comunidad educativa.

De la manera como la educación resuelva este conflicto se estarán colocando las bases para la construcción de una democracia profundamente universal, pero levantada desde lo local y desde lo regional.

URGE UN CAMBIO DE SISTEMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS Y DE INSPECCIÓN Y VIGILANCIA

La administración escolar del Estado Bienestar ha construido unos procesos de inspección y evaluación del sistema educativo en función del control, más que de los procesos educativos mismos. De la misma manera, los sistemas de formación de maestros se han convertido en una escalera para logro salarial, generando una especie de burocratización del quehacer docente y de la vigilancia. Esto hizo que las personas que iban al servicio educativo público lo hicieran con la sensación de ser simples usuarios de una obligación que el Estado tenía con ellos en cuanto contribuyentes. Este entendimiento del problema ha hecho tránsito en el

proyecto neoliberal a través de una ola privatizadora que empieza a entender al "usuario" como cliente del servicio público educativo.

El tránsito usuario-contribuyente-cliente requiere ser repensado desde los términos de reconstitución de la sociedad civil. Hoy, en la discusión de reformas educativas en el mundo, se avanza hacia una nueva gestión de los implicados en el proceso educativo, creando en algunos casos, como en Escocia, un control familiar y de usuarios del proceso global educativo. Igualmente, en algunos lugares como en Inglaterra y Holanda, se avanza hacia un "accountability", mediante el cual las escalas de salarios van a estar determinadas por el rendimiento académico⁽⁶⁾.

Esto nos muestra que el problema de la formación y de la inspección pueden ser abordados desde muchos lugares. Los ejemplos anteriores optan por una salida que abre el camino hacia privatizaciones, que serían muy costosas si desde un pensamiento crítico no introducimos también propuestas que sean operativas y posibles y no simplemente de denuncia; es decir, que también acá se plantea la exigencia de pasar de la protesta a la propuesta.

EN ESTE FINAL DE SIGLO SON DEFINITORIOS LOS DESAPRENDIZAJES

Venimos de una tradición que ha hecho énfasis en la transmisión de conocimientos y que ha elegido el camino fácil y cómodo de acumulación de información, volviendo la actividad educativa una variable que se mueve entre transmisión y asimilación de información. Sin embargo, las huellas del conocimiento de final de siglo nos muestran claramente que hay infinidad de procesos, comprensiones, teorías y modelos de intervención que hoy no son válidos. No obstante, se recurre permanentemente a ellos, tratando de hacer que hablen cuando ya no pueden pronunciar las palabras para explicar una nueva época que no se deja decir con

ese lenguaje y esas acciones del pasado.

La primera parte de este texto muestra claramente esas transformaciones en el ámbito del conocimiento, en el ámbito de la cultura, en el ámbito de los paradigmas y las ciencias sociales, en el ámbito de la intervención política, y preocupa que algunos educadores todavía creamos que nuestras maneras de intervenir siguen siendo válidas, sin darnos cuenta que a nuestro alrededor todo se ha movido.

Allí, en esta nueva realidad, como primer elemento del aprender a aprender, va a aparecer un "aprender de otra manera", que va a significar no sólo repensar lo que sabíamos, sino entender nuevos hechos que van a hacer de la actividad educativa una práctica radicalmente diferente. Esto requiere una mentalidad abierta a entender los nuevos fenómenos y a desaprender esos elementos que configuraban la estructura previa desde la cual actuábamos. Significará también, que muchas de las teorías vigentes hasta hoy en educación y pedagogía van a tener que hacer una nueva lectura (neo) que las coloque con sentido educativo y pedagógico en este fin de siglo.

PELIGRO DE LAS POLARIZACIONES

Si, como hemos dicho, es necesario un cambio radical en las concepciones, vamos a tener dos escuelas que cumplieron su ciclo durante el siglo pasado y que en este siglo siguen acechando para tratar de restablecerse, cada una tratando de plantear ortodoxamente que es la alternativa.

Por un lado, tenemos a los tecnócratas de fin de siglo que recuperan la educación como formación técnico-profesional, ya que sólo la ven como forma de insertarse en el mercado. Y por otro lado, la vieja escuela humanista que niega la ciencia y la tecnología y plantea el papel formativo de éstas en los aspectos de valores personales y sociales.

Lo nuevo sólo podrá ser trabajado remontando estas dos tradicio-

nes y construyendo una síntesis que no será la simple mezcla de las dos, sino la búsqueda por construir el gobierno de lo humano mediante una escuela que nos haga habitantes del mundo global desde la aldea local.

TAREAS PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

Para los países que no estamos en el norte y que vivimos la construcción de naciones modeladas por los procesos coloniales europeos del siglo pasado, las necesidades de integración social y de reforzamiento de la conciencia de la identidad son todavía tareas pendientes, en cuanto necesitamos interpretaciones y acciones externas que den unidad a nuestras desarticuladas sociedades. Es decir, somos habitantes de un mundo globalizado y habitamos el mismo tiempo cronológico, pero ese mundo tiene diferente tiempo histórico, ya que hemos sufrido la existencia de una clase dirigente identificada con los intereses particulares pero negada para los intereses de la totalidad. Esto es, hemos tratado de asimilar Europa sin construir nuestro tránsito.

Cuando el último informe de la CEPAL nos dice que el nivel de escolaridad en nuestro continente es ó años 8 meses, se nos impone la tarea radical de decir de qué manera, a esas tareas globales enunciadas anteriormente para la escuela de fin de siglo, se suman otras derivadas de la especificidad de nuestro contexto, del tipo de modernidad híbrida que poseemos y, por qué no decirlo, de una adecuación cultural, para que nuestro sistema educativo a la vez que se liga a las tareas mundiales, también dé respuesta a las urgencias sociales de nuestro contexto. Desde esa mirada, las concreciones serían las siguientes:

(6) NEAVE, Guy. *Accountability in Education*. Pergamon, Oxford, 1987, pág. 71.

CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA PÚBLICA DE CALIDAD COMO PRECONDICIÓN DE DEMOCRACIA

Con los afanes neoliberales por deshacerse del Estado, hemos ido cayendo paulatinamente en unas políticas de privatización de la educación que van abandonando la escuela pública, disponiendo cada vez menos recursos, y estableciendo una separación cada vez más clara entre ella y la escuela privada.

Por eso es necesario hacerse desde nuestra realidad una pregunta central: ¿cómo hacer concurrentes la democracia, la educación y el desarrollo, haciendo los correctivos al mercado para evitar que siga aportando su tasa de desigualdad y generando situaciones de injusticia, en las cuales los efectos más fuertes recaen sobre los grupos jóvenes de la población? Allí, en lo intergeneracional, podemos establecer una búsqueda de equidad por el proceso educativo y podremos construir la posibilidad de que la educación sea un elemento fundante de la nueva democracia que se quiere construir.

Porque como bien lo decía Lechner, "(...) un neoliberalismo que al atacar el estatismo olvida que el apoyo estatal ayuda a crear bases estructurales de estrategias posteriores, olvidando que la intervención del Estado responde a una voluntad mayoritaria, que es el criterio legítimo de la acción política en democracia" (7).

Cabe aclarar que mantener la escuela pública no significa mantener el Estado tal como es. Hay que enfatizar en la necesidad de trabajar por reformas profundas del Estado para que pueda atender y dar sentido a su papel en las nuevas realidades internacionales y locales. Es desde allí, desde su reforma, desde donde va a ser posible establecer un acuerdo entre la administración pública y los agentes sociales dinamizadores de la democracia. En el caso de la educación, va a ser la construcción de una educación pública que pueda cumplir con competencia su función social,

política, económica y científica.

LA EDUCACIÓN DE CALIDAD, UN COMPROMISO DE TODOS

El crecimiento de los sistemas formales de educación en América Latina desde la década del 50 ha dejado la triste constatación de que la ampliación de la cobertura trajo consigo graves problemas en la calidad de la educación, siendo la escuela pública la gran perjudicada. En su proceso de expansión y masividad, no pudieron ser controlados los elementos que construían el rigor interno del acto educativo y, por lo tanto, tampoco los procedimientos que redundarían en una educación de calidad. Y fueron los sectores populares de nuestro continente quienes sufrieron las consecuencias de esta problemática.

Por ello, se hace necesario hoy trabajar la recomposición de la escuela pública desde criterios de calidad como fundamento básico para construir la equidad. Pensar el problema de la calidad hoy significa una adecuación de la escuela a las nuevas realidades. Una escuela que, construida desde los procedimientos específicos de su quehacer educativo y pedagógico, trabaje los contenidos para lograr procesos de desarrollo endógeno que den respuesta a la construcción de esa nueva cultura, requerida por los cambios científicos, tecnológicos y culturales; así, esos contenidos podrán hacerse universales dando respuesta a su contexto, empujando procesos de construcción de democracia radical hacia una ciudadanía más activa, y haciéndose partícipes de los cambios productivos que forjan una nueva mentalidad de cara a las condiciones del contexto.

LA MERITOCRACIA NO PUEDE ESTAR FUNDADA EN LA DESIGUALDAD SOCIAL

Hace carrera hoy en nuestro continente la idea de que el acceso a la educación está dado por los méritos intelectuales de las personas para su ingreso a la universidad. Esta idea,

traída de Europa, no consulta las realidades de desigualdad en las que se juegan las posibilidades de acceso educativo de nuestra sociedad:

La meritocracia sólo es pensable cuando las oportunidades de ingreso y competencia han sido equitativamente distribuidas. Y si miramos la pirámide educativa en nuestro continente, encontramos que parte de la deserción se debe a la inexistencia de oferta, visible en el tránsito entre la educación primaria y la secundaria. Las oportunidades deben ser distribuidas equitativamente entre los diversos sectores sociales. Como señala Víctor Manuel Gómez: "La meritocracia sin democratización previa es un medio de legitimación de la desigualdad preexistente". (8)

Este planteamiento, llevado al extremo, exige que la democratización de la formación básica esté garantizada desde la educación inicial hasta los más altos niveles. Y nos exige buscar también una democratización de la formación científico-técnica en una perspectiva de cultura de la época, que evite mantener el problema en un simple grupo de expertos.

UNA NUEVA FUNCIÓN HISTÓRICA DEL GREMIO DE DOCENTES

A lo largo de América Latina los gremios que representan los intereses de los trabajadores de la educación han contado con una cierta fortaleza que les ha permitido librar luchas por la defensa de la educación pública y en defensa de sus reivindicaciones. Sin embargo, en la última etapa el proyecto neoliberal, tanto en su versión pinochetista como en la fujimorista, ha golpeado duramente a los educadores.

Una de las tareas centrales para el gremio es interpretar la nueva

(7) LECHNER, Norbert. "El debate sobre Estado y Mercado". Documento de Trabajo FLACSO. Serie Estudios Políticos N° 19, Santiago, marzo, 1992.

(8) GÓMEZ, Víctor Manuel, Op. cit.

época, construir allí sus exigencias y cambiar el rumbo del quehacer magisterial. Se exige un abandono de la idea de gremio (que viene desde la Edad Media y ha hecho su tránsito en la organización gremial de los trabajadores asalariados) para transformarla en una modalidad de organización social, que defendiendo los intereses específicos, sea capaz de recomponer los intereses de la nación y de los estamentos directamente implicados con la práctica educativa para reorganizarlos y darles un norte diferente, coherente con los nuevos tiempos.

También exige reconstruir la organización gremial y el tipo de relaciones y micropoderes que se constituyen desde el horizonte gremial. En ese sentido, asumirse como educador-pedagogo va a dar un nuevo trazo de movimiento social emergente, que recompone sus intereses específicos con los de la sociedad.

CONSTRUIR UNA EDUCACIÓN CON RESPONSABILIDAD SOCIAL QUE DESARROLLE EL ESPÍRITU CRÍTICO Y LA AUTONOMÍA

Los pobres no figuran en la agenda neoliberal, más que como sector que el Estado asume restringidamente con medidas focalizadas de asistencia, pero sin enfrentar la desintegración que les produce esa organización del mercado. Por eso podemos afirmar que la educación debe comprometerse en la reorganización de una ética social que, sobre nuevos elementos de solidaridad, encuentre que el proyecto de la sociedad es global.

Por lo anterior, una de las tareas fundamentales será permitir en la expresión educativa la presencia de lo excluido socialmente, construyendo no sólo un espíritu crítico que pregunte por las causas y por las posibilidades de transformación de esas condiciones de exclusión, sino también produciendo un conocimiento que, entendiendo el problema, ayude al cambio de esas condiciones.

Esto va a significar construir la autonomía como valor básico, en la cual los sectores excluidos entiendan el carácter histórico y cultural de los conocimientos con los que se encuentran y los relativicen para construir una cultura propia que evite deificarlos. Así, los sujetos lograrán entender que los problemas del contexto tienen que ver con su formación individual.

En este final de siglo es necesario estar alerta sobre el peligro que entraña cierta forma de tecnocracia que nos va a acercar a una especie de gobierno de los sabios tecnológicos, donde nuevamente la democracia tiende a ser asaltada como en el platonismo lejano. Entonces surge también la tarea de construir esa democracia radical integral en la cual el saber y el conocimiento son sólo un aspecto de ella.

LA EDUCACIÓN DE LA MODERNIDAD:

UN ENFOQUE DESDE BRASIL

Cristovam Buarque *

Desde los años 50, y con el desarrollo, la educación pasó a ser tema de analistas y economistas que trataban de orientar el proceso de creación de una América Latina desarrollada. La educación, entonces, fue vista como un vector necesario al proceso de desarrollo de cada país latinoamericano. Los análisis mostraban que la baja productividad económica de la región era consecuencia, en parte, del bajo nivel de escolaridad de los trabajadores y de la población en general. Se creó, así, un área de estudios llamada economía de la educación, en la que se analizaba el retorno económico que deviene de las inversiones educacionales.

I. INTRODUCCIÓN

Cinco décadas vividas con esta preocupación poco significaron para la educación en América Latina porque la realidad actual es catastrófica. Comparada con la situación de los países asiáticos que tienen similar nivel de desarrollo económico, América Latina vive en situación peor. Y, lo más grave, es que la concepción de la educación como vector del desarrollo es una de las causas del dramático cuadro que presenta la educación en el continente.

Al reducir su papel al de un simple instrumento de desarrollo se pusieron las bases para disminuir las inversiones en la educación en general, una vez que esta concepción, hegemónica por el problema del crecimiento, contempla solamente aquellos aspectos de la educación que focalizan de manera especial a quienes serán los agentes económicos.

El error no estuvo en los que formularon las teorías sobre educación, economía y sociedad, sino en los rumbos que tomaron la economía y la sociedad. Al caminar en dirección hacia el crecimiento industrial, América Latina optó en las últimas décadas por una civilización que tiene en su base dos componentes que se interrelacionan:

... una producción orientada a la sustitución de importaciones y, por consiguiente, a producir lo que antes era importado, como si esto fuese sinónimo de necesario;

* Sociólogo brasileño, ex Rector de la Universidad de Brasilia. Ha sido consultor del CEAAL. Actualmente es gobernador del Estado de Brasilia.

LA CLAVE PARA SUPERAR EL
DESASTRE EDUCACIONAL
LATINOAMERICANO NO ESTA
TANTO EN DEFINIR QUE
ACCIONES REALIZAR, SINO EN
UN GRAN ESFUERZO POR
ENTENDER EL PROBLEMA.

la concentración del consumo de estos bienes en las manos de quienes disponen de ingresos suficientes para comprar productos que son característicos de la demanda de los países ricos donde, originariamente, fueron fabricados.

Siendo un vector de este proyecto, la educación se orientó a satisfacer las necesidades del crecimiento. Esto llevó a que se privilegiaran aspectos que la veían como un instrumento técnico para ser usado, básicamente, por aquellos que participarían del progreso, el mismo progreso que excluiría a gran parte de la población.

En un proyecto de civilización centrado en la producción y el consumo, la inversión de cada país es maximizada en función de no invertir en educación básica. Desde este punto de vista, es más eficiente invertir en unas pocas escuelas técnicas, de acuerdo con la demanda del sector productivo, que hacerlo en alfabetización; y, es más rentable, porque es más económico construir viaductos en las grandes ciudades que escuelas en el campo.

Podríamos considerar que los resultados de esta política fueron muy positivos desde el punto de vista económico, si consiguiéramos olvidar la América Latina de los años 80. Es correcto afirmar que hubo éxitos notables en el crecimiento, en la implantación de una infraestructura económica, en la superación del cuadro de atraso con respecto a los países europeos y norteamericanos. No obstante y, simultáneamente, experimentó un estruendo fracaso en los aspectos sociales: salud, educación, salubridad pública y alimentación de su población.

Por esta razón, la clave para

superar el desastre educacional latinoamericano no está tanto en definir qué acciones realizar, sino en un gran esfuerzo por entender el problema. La catástrofe educacional del continente no es consecuencia de una reducción en el ritmo de la modernidad; se trata, más bien, del tipo de modernidad que está en curso. La solución no está en reducir sus propósitos y medios; es necesario definir con claridad el papel que a la educación corresponde en este proceso y el cómo hacer una nueva educación para una nueva modernidad.

Para conseguirlo, aquellos que desean entender y formular alternativas para el proceso educacional en América Latina tendrán que educarse primero en el sentido de reentender el papel de la educación.

En primer lugar, es necesario llevar adelante una educación de la educación, que haga que los educadores entiendan que el problema no está solamente en la educación, sino que éste es fruto de los errores históricos del tipo de modernidad que fue construido en América Latina.

Segundo, es preciso educar también a la modernidad, formulando un concepto alternativo de modernización, en el que la educación sea un símbolo de ella y no su instrumento.

Tercero, se necesita modernizar la educación, pero con nuevos conceptos de modernidad y de educación, en los que ésta no es definida técnicamente, por sus instrumentos y métodos, sino por su finalidad: la educación de todos.

EN PRIMER LUGAR ES
NECESARIO LLEVAR ADELANTE
UNA EDUCACIÓN DE LA
EDUCACIÓN, QUE HAGA QUE LOS
EDUCADORES ENTIENDAN QUE
EL PROBLEMA NO ESTA
SOLAMENTE EN LA EDUCACION,
SINO QUE ESTE ES FRUTO DE LOS
ERRORES HISTORICOS DEL TIPO
DE MODERNIDAD QUE FUE
CONSTRUIDO EN AMERICA
LATINA.

La educación no se define como un instrumento de la modernización económica y técnica. Ella es el enriquecimiento cultural de la humanidad y ésta requiere del avance técnico como medio y no como fin.

II. LA EDUCACIÓN DE LA EDUCACIÓN: LA COMPRESIÓN DE LOS 10 ERRORES DE LA MODERNIDAD LATINOAMERICANA QUE CAUSARON, ENTRE OTROS PROBLEMAS SOCIALES, LA CRISIS EDUCACIONAL

Si la educación está en crisis, ello es consecuencia de algunas decisiones que se tomaron en el pasado y que llevaron a conformar su cuadro actual. La crisis educacional no es una tendencia natural; es resultado de una construcción.

Los países de América Latina, ya sea tomados en conjunto o en particular, realizaron a lo largo de las últimas décadas todas las metas económicas que se propusieron: industrialización, urbanización, exportación. Los aspectos sociales fueron abandonados porque nunca representaron prioridades reales. La educación y la salud se consideraban solamente como medios, por lo que era posible postergarlas siempre que la limitación de los recursos obligaba a optar entre las necesidades del desarrollo y las necesidades sociales. Y éstas no tenían impacto directo en el crecimiento.

Al observar la historia del crecimiento económico de las últimas décadas aparecen 10 errores con grandes consecuencias en la crisis educacional latinoamericana. Algunos provocaron impactos directos; otros lo hicieron de manera indirecta.

1. La implantación de una política de sustitución de importaciones de bienes industriales sin modificar la agricultura, la que continuó basada en latifundios orientados a la exportación

En gran parte de las sociedades latinoamericanas y, a diferencia de otras economías, el desarrollo y la industrialización fueron realizados sin que el sistema agrícola se ajustase a las nuevas necesidades. Se pasó a producir bienes industriales en las ciudades, mientras que en el campo la agricultura continuaba orientada a la exportación. Este proceso provocó parte de los mayores problemas de la sociedad contemporánea del continente.

2. La industrialización basada en una opción por técnicas no adaptadas a los recursos naturales, ni a las necesidades sociales, ni al potencial económico del Brasil

Las sociedades latinoamericanas, al comenzar su proceso de industrialización, disponían de alternativas técnicas, nacionales o adaptadas desde el exterior. Sin embargo, era posible en ese momento crear técnicas alternativas, pero los países optaron por identificar el proyecto nacional con la técnica a ser usada, acabando en la simple imitación de las técnicas de los países ricos.

En lugar de usar la mano de obra excedente se optó por técnicas intensivas en capital; y en vez de producir para atender a las necesidades de la población, se prefirió repetir la demanda de bienes sofisticados y caros, típica de los países con mayoría rica. Todo el sistema industrial tuvo como propósito producir bienes que imitaran una sociedad distinta a la de la realidad local. Se trataba de reproducir en una economía de bajos ingresos per cápita, con bajo poder de ahorro, con demanda limitada y sin capacidad para generar las técnicas que trataba de importar, lo que ocurría en una economía de alta renta per cápita, con recursos naturales, poder político en sus colonias, con elevado

poder de ahorro, con una demanda dinámica y con una infraestructura científica y tecnológica ya implantada.

Las técnicas fueron introducidas, en su sentido macro, en el mismo estilo de sociedad; y en su sentido micro, en los métodos de producir. Se importaron, así, las necesidades y los métodos para producirlas. La sociedad y el medio ambiente fueron violados para que las técnicas fuesen viables. Y los resultados no podrían haber sido muy diferentes.

3. La implantación de dictaduras para impedir los cambios que los errores anteriores empezaban a mostrar

La persistencia de los dos errores anteriores, en años diferentes, pero en casi todos los países latinoamericanos, creó situaciones inviables a largo plazo. La insatisfacción exigía un cambio en el rumbo. El debate intelectual y político mostraba la necesidad y la existencia de alternativas: las reformas de base y la política externa independiente. Pero, en casi todos ellos también, la elite conservadora prefirió optar por el mismo rumbo anterior, implantando dictaduras que impidieron el debate y la elección de alternativas, e hicieron que, forzosamente, se marchase hacia los mismos y equivocados objetivos de antes. El exilio y la suspensión de los derechos civiles de quienes tenían propuestas alternativas hicieron que éstos quedasen marginados del debate y del proceso.

Ningún error fue corregido y la

SI LA EDUCACIÓN ESTA EN CRISIS, ELLO ES CONSECUENCIA DE ALGUNAS DECISIONES QUE SE TOMARON EN EL PASADO Y QUE LLEVARON A CONFORMAR SU CUADRO ACTUAL. LA CRISIS EDUCACIONAL NO ES UNA TENDENCIA NATURAL, ES RESULTADO DE UNA CONSTRUCCIÓN.

SE NECESITA MODERNIZAR LA EDUCACIÓN, PERO CON NUEVOS CONCEPTOS DE MODERNIDAD Y DE EDUCACIÓN, EN LOS QUE ÉSTA NO ES DEFINIDA TÉCNICAMENTE, POR SUS INSTRUMENTOS Y MÉTODOS, SINO POR SU FINALIDAD: LA EDUCACIÓN DE TODOS.

situación tendió a agravarse en todos sus aspectos: endeudamiento, violencia, pobreza, "deseducación", desagregación cultural, insalubridad social, inflación, desigualdad creciente, corrupción generalizada. La censura impidió a la sociedad poder ver gran parte del desastre que estaba ocurriendo.

Cada país optó por creer en la ilusión de ser una gran potencia en la medida y del tipo que sus recursos no le permitían serlo. Aprisionada por la lógica tradicional, la casi totalidad de la población, hasta ahora, sigue pensando en que los errores son menores de lo que parecen, se sitúan en el campo económico y son de origen reciente. No ve que los problemas son más de fines que de medios; están más en los propósitos éticos de la sociedad, que en la técnica. Los que critican el modelo, muy raramente consiguen pensar fuera de la lógica creada a lo largo de esos años en que no fue posible el debate público de estas cuestiones.

La sociedad fue cautivada por la lógica del crecimiento equivocado, implantada en el período anterior, buscando la distribución de los resultados y no los resultados en sí.

La misma izquierda asumió el pensamiento de la derecha, aspirando solamente a algunos ajustes en la distribución de la renta. Se perdió la perspectiva de la posibilidad de utopías alternativas.

4. Concentración de renta para crear un mercado que no existía

A comienzos de los años 60, el agotamiento del mercado fue enfrentado con la propuesta de la distribución de los ingresos. Los economistas progresistas apuntaron en esta dirección, dejando muy claro que si no se hacía, la economía sufriría una crisis de demanda.

Los valores éticos de esos economistas hicieron imposible que se vislumbrase la posibilidad técnica de viabilizar la demanda a través de la concentración de los ingresos y no por su distribución. Era como si no se diese cuenta de que, paradójicamente, la esclavitud puede ser un factor dinamizador de una economía de exportación. Y que la concentración de renta puede también ser factor de la dinamización de un sector de la sociedad que, en medio de la masa pobre, parece un país extranjero.

Tampoco advirtieron que en países con baja renta per cápita y gran población, ésta sería la única forma de dinamizar una economía basada en bienes de consumo caros. No vieron que esos productos ofrecían una tasa de crecimiento superior a la que podría ofrecer una economía orientada a producir para el mercado de masas pobres.

Los economistas al servicio del nuevo régimen, contando con el autoritarismo político y militar, implantaron el sistema que hizo viable la concentración.

Para que en una economía pobre pueda funcionar un sector orientado a la producción de bienes para una población consumidora de productos propios de países con economías ricas, era necesario concentrar la renta, el uso de los recursos y de los beneficios.

Esta concentración significó un flujo constante de recursos:

- desde la mayoría marginalizada hacia los grupos integrados;
- de las regiones rurales a los centros urbanos;
- de los sectores sociales a la

economía;

- de los pobres a los ricos y los casi-ricos;

- del mercado masivo interno al externo, incluyendo en él a la minoría privilegiada que vivía físicamente en el país, pero que económicamente estaba en el extranjero;

- de la dispersión del territorio a los centros concentradores;

- desde las regiones pobres a las ricas;

- desde los sectores productivos de bienes básicos no durables y de masas hacia los sectores productivos de bienes durables, superfluos y exclusivos;

- de los sectores productivos hacia los sectores financieros.

Se implantó una arquitectura de la concentración de la renta a través de diversas políticas:

- la Política Monetaria y Sindical: del salario al lucro;

- la Política Salarial: del salario al lucro;

- el Sistema Nacional de Habitación: de los salarios a los vendedores de casas;

- la Política Monetaria: de los que no disponen de activos financieros a los que los tienen;

- la Política de Incentivos Fiscales: de los que necesitan de los servicios del Estado para los que deben pagar impuestos;

- la Política Fiscal: de todos para una minoría rica;

- la Política de Inversiones Públicas: de lo social hacia el sector económico;

- la Política Social: del conjunto del país hacia la elite.

5. Endeudamiento público y privado, interno y externo para financiar la economía que no era viable

En los moldes exigidos por la rápida modernización técnica, ni siquiera con la concentración de la renta habría sido posible dinamizar la economía de cada país de América Latina, si éstos no hubiesen contraído

grandes deudas, externa e internamente, para financiar las exigencias de implementación de la infraestructura.

La deuda contraída, y con la que se aspiraba a superar los obstáculos externos, terminó provocando problemas aún mayores. La deuda, basada en inversiones no productivas, no creó las condiciones necesarias para ser pagada. Al crecer, generó una dinámica de aumento adicional, ya que al postergar su cobro aumentaba lo principal de ella, mudaba su perfil en el corto plazo y exigía intereses crecientes.

Brasil, y aunque éste era capaz de generar un elevado saldo comercial, se vio obligado a comprometer hasta el 5% del PIB para pagar solamente los intereses de la deuda externa, sin la posibilidad de poder usar estos recursos para financiar su crecimiento y el consiguiente bienestar de la población. El elevado monto de la deuda impidió que el país usase el saldo comercial y esto provocó, entre otros resultados, una reducción en la tasa de crecimiento, mayor pobreza, no poder importar equipos ni bienes de consumo y atraso en el montaje de la infraestructura.

Además, y como si ya no fuese suficiente, la deuda obligó al país a someterse a las condiciones impuestas por el FMI con sus conocidas consecuencias: la destrucción de la máquina estatal montada, paradójicamente, con parte de la misma deuda.

6. Énfasis en las exportaciones como forma de compensar el bajo nivel de la demanda interna, de pagar la deuda y mantener el nivel de financiamiento interno

A diferencia de los países europeos y Estados Unidos, las economías latinoamericanas siempre prefirieron optar por el mercado externo en lugar de ampliar el propio mercado interno.

El resultado fue que en ciertos países, Brasil es uno de ellos, se definieron medidas de restricción a la demanda interna como una manera de inducir las exportaciones. Algunos

países asiáticos Japón por ejemplo también lo han hecho, pero solamente después de haber atendido a las necesidades internas básicas de alimentación y educación. En Brasil, mientras su población pasaba hambre, se exportaban productos agroindustriales y también alimentos.

7. Creación de carteles económicos

A pesar de todos los recursos captados u orientados de acuerdo con las prioridades de la modernización técnica, sin un permanente proteccionismo a cada uno de los nuevos sectores de la economía, el crecimiento de las economías de América Latina era inviable. El resultado de décadas de proteccionismo fue la formación de una red de notarías económicas. Cada vez que un sector sufría una crisis era compensado por el Estado, creando siempre nuevos problemas. Por ejemplo: cuando, en Brasil, la educación entró en crisis, en lugar de enfrentarla con un programa educacional coherente con el nuevo proyecto social y económico, se la protegió con la exención de impuestos y con financiamientos especiales para las escuelas privadas que atienden a un reducido número de alumnos.

La construcción de un sistema, articulado en corporaciones protegidas, da origen a economías que funcionan con lazos artificiales, dotadas de un equilibrio inestable y que generan una estática propia, difícil de romper sin correr el riesgo de serios quiebres y de un colapso general. La eliminación de cualquier tipo de protección se constituye en una amenaza para la sobrevivencia del Estado, el que se mantiene y crece gracias al intercambio de favores, el endeudamiento y el encubrimiento de los errores.

En América Latina, el que todos sean favorables a la distribución de la renta, siempre que nadie salga perjudicado, es consecuencia de un desenfrenado corporativismo. Se habla de distribución, pero se piensa en milagro.

Lo que se quiere llevar a idea es elevar la renta y el consumo de los pobres, pero sin que ello signifique la

menor reducción de los niveles de consumo de las llamadas clases medias. El corporativismo impide, entonces, que se tome conciencia de los límites fijados por el total de la renta nacional.

Al hablar de distribución, pero pensando en milagro, se supone que con un gesto mágico la economía puede igualar el nivel de consumo de los ricos y el de toda la población. No se analiza seriamente el hecho de que la oferta actual de alimentos exige una opción entre asado para pocos o proteínas para todos. Este simbólico ejemplo puede ser aplicado a casi todos los sectores de la economía. Sin embargo, sabemos que existe una capacidad ociosa que, si funcionase, haría posible el aumento de la producción sin grandes esfuerzos.

8. Prioridad a la industria, la urbanización y la infraestructura económica, aliada al abandono de la infraestructura social, de lo rural y de la agricultura

Este error es el que, de manera más directa, influyó en la crisis de la educación en cada país. Carentes de recursos que les permitiesen imitar la infraestructura económica de los países ricos, los países latinoamericanos optaron por invertir en el sector industrial en lugar de hacerlo en lo social. Esta opción fue legitimada por la idea de que el crecimiento económico resolvería, posteriormente, todos los problemas sociales ¡Como si los países ricos hubiesen retardado la inversión social para después de generar la riqueza!

La prioridad de la infraestructura económica es la causa directa del proceso de "deseducación" de la población de América Latina. La escuela fue postergada no sólo en función de los proyectos económicos; cuando apoyada, lo fue solamente en aquellos sectores que parecían necesarios para viabilizar el crecimiento económico. En las últimas décadas, algunas escuelas técnicas, que sobrevivieron gracias a que eran de interés de los industriales, consiguieron tener

una calidad equivalente, y aun mejor, a las de las escuelas técnicas de los países ricos. Sin embargo, las Escuelas Normales fueron olvidadas. Mientras que las universidades se acercaban a los padrones internacionales, la educación básica perdió en calidad. Y la razón es que la educación se transformó, de un fin en sí, en un simple medio.

Aunque carece de las condiciones necesarias para implantar estructuras urbanas eficientes, América Latina dispone actualmente de las mayores metrópolis del mundo. Las megaciudades latinoamericanas son sinónimo de caos, pobreza, miseria, cesantía, violencia y ejemplos de como no deben realizarse los procesos de migración desde el campo a la ciudad.

Lo más grave es que este desastre se incubó durante décadas de una política económica que determinó que los subsidios e incentivos se destinaran a industrias concentradas en las ciudades y que los gastos sociales se hicieran en ellas, atrayendo con sueños a las poblaciones rurales.

Pero, lo más grave es que esta trágica realidad, de manera semejante a lo ocurrido con la concentración de la renta, creó un tipo de inercia muy difícil de ser cambiada. La reorientación de las prioridades hacia lo rural, lo social y lo agrícola tendrá que enfrentarse con los vicios de una sociedad que, no apenas posterga lo social en función de lo económico, sino que solamente valoriza la educación en la medida en que ésta es un medio para el aumento de salarios y de la productividad.

Deberá enfrentar, además, los intereses del 70% de la población que vive comprimida en las grandes ciudades.

9. La implantación de un sistema de comunicación social orientado hacia los intereses individuales, la dinámica del mercado y la alienación cultural, sin ningún compromiso educativo ni en sintonía con la cultura nacional

La visión economicista que imperó en el continente llevó a que el análisis de los problemas se hiciese a través de temas no vinculados directamente con la economía. Así, el resultado es que los analistas no consiguen percibir que uno de los principales errores de la sociedad brasileña, en los últimos 60 años, está en las características de su sistema de comunicaciones.

La visión economicista que imperó en el continente llevó a que el análisis de los problemas se hiciese a través de temas no vinculados directamente con la economía. Así, el resultado es que los analistas no consiguen percibir que uno de los principales errores de la sociedad brasileña, en los últimos 60 años, está en las características de su sistema de comunicaciones.

La manera como se implementó en Brasil un competente sistema de comunicación social es uno de los más dramáticos ejemplos de la importación de técnicas sin sintonía con las necesidades de un proyecto nacional alternativo. La televisión, al igual que los diarios, revistas y radios fueron instrumentos de la dinámica venta de los productos de la economía y del aumento de los lucros de la empresa propietaria de esos medios. Cualquier compromiso con la libertad, la veracidad, el pluralismo, la educación y la cultura, se subordinó a los dos objetivos hermanos: el lucro de la empresa de comunicación y el de las otras empresas que, a través de ella, divulgaban sus productos.

En los países ricos, excepto Estados Unidos, el sistema de comunicación tiene un compromiso social, educativo y cultural. En Brasil, en cambio, fue implantado como parte del sistema económico y su objetivo fue el lucro empresarial, tanto de sus

propietarios, como del sistema económico en su globalidad.

En Estados Unidos, las fallas del sistema se hacen más evidentes cuando se lo compara con el avance educacional de los países europeos. Sin embargo, la gravedad del problema no aparece en toda su dimensión debido a tres hechos:

primero, porque el nivel de riqueza de que dispone la sociedad norteamericana le permite pagar los sistemas privados de servicio público;

segundo, porque a lo largo de su tradición democrática, los medios de comunicación mantuvieron una preocupación y compromiso permanente con la verdad;

tercero, porque en Estados Unidos no hay un desarrollo imitativo, ni una sociedad insatisfecha con su estructura y que necesite de un profundo y radical debate sobre su futuro.

El debate en nuestros países se interrumpió no sólo por culpa de las dictaduras; también por la manipulación de las noticias que hacían todos los medios de comunicación, de acuerdo con los intereses de maximización de sus lucros, única razón de su existencia y funcionamiento.

Por otro lado, al ser parte de un sistema mayor que ha cometido determinados errores, el sistema de comunicaciones se transformó en el instrumento de divulgación de una ideología que lo justificaba. La imagen de la realidad que transmite; las necesidades que crea a través de sus programas y avisos comerciales; y las ideas que divulga, están comprometidos con el sistema económico y no con los objetivos sociales: salud, educación y cultura.

El sistema de comunicación de masas en Brasil dispone de excelente calidad técnica, y si hubiese sido usado con un mínimo de compromiso cultural y educativo, como ocurre en los países capitalistas europeos, la población brasileña no mostraría el grado de "deseducación", desinfor-

mación y aculturación que hoy presenta.

Estos instrumentos deseducaron a la población en lugar de educarla; rompieron los valores nacionales sin que fuera posible reemplazarlos con otros; crearon una conciencia individualista fiel a la ley del "Sálvese quien pueda" y fortalecieron el corporativismo.

No fue éste el primer error, ni el que más contribuyó a la configuración del cuadro que hoy vivimos, pero sin duda es el que hará más difíciles los cambios de rumbo de la sociedad, si no comienza por cambiarse a sí mismo primero.

El sistema de telecomunicaciones hizo del consumismo sin frenos la meta social a ser alcanzada por un país con baja renta. Buscando el lucro, las empresas se concentraron, provocando un empobrecimiento cultural que se tradujo en el quiebre de la diversidad; la destrucción de los agentes culturales locales; y la deseducación, dada la imposibilidad de usar los refinados equipos que tiene el país. Pero es un país cautivo del lucro.

10. Democratizar políticamente sin cambiar las prioridades socioeconómicas

La década perdida de los años 80, y como ya ocurrió a comienzos de los años 60, mostró el fracaso del modelo económico y social. La dictadura que impuso el seguir adelante por el camino equivocado entró en crisis ya que era imposible hacerlo con el mismo modelo. Fue reemplazada por la democracia política.

Pero, a partir de los años 80, el país cometió su décimo error: democratizó la política sin hacer ni el más mínimo gesto de modernidad socioeconómica y sin cambiar las prioridades.

Tuvo como resultado el que se continuara en las mismas condiciones, sólo que agravadas por la inestabilidad que provoca el debate libre y abierto. El Congreso asumió el poder de deshacer, sin demostrar deseos ni competencia para reorientar las prio-

ridades sociales, el destino y el tipo de modernidad que la nación deseaba y podría realizar.

Todo esto agravado por el hecho de que las oposiciones, prisioneras de la lógica y en representación de sectores beneficiados, tendían a exigir que se continuase en el mismo rumbo. En lugar de las alternativas, apareció la nostalgia.

Después de décadas de recuperación democrática en todos los países del continente, la arquitectura de la concentración de la renta, las prioridades concentradas en el deseo del crecimiento industrial y en las exportaciones, el abandono de los sectores sociales, el sistema de comunicaciones sin sintonía con la educación y la cultura, es decir, todos los componentes del modelo de la modernidad técnica están de pie y, como siempre, en total desajuste con la realidad. Sólo que ya no hay un poder autoritario que los sostenga.

La parcela de la población beneficiada se apega a sus privilegios y no quiere entregar ninguno de ellos. Los líderes, en forma demagógica y demostrando su incompetencia, en lugar de buscar alternativas, prometen y encabezan la lucha para que esos privilegios lleguen a todos.

Las masas, hasta ahora marginalizadas, se sienten con libertad para poder circular y amenazar. La justicia vuelve a tener poder para imponer costos y responsabilidades a los gobiernos. El sistema sufre un colapso y es transmitido "en vivo". En realidad, ninguna de las fuerzas políticas propone reformas reales en la estructura y tipo de modernidad, que se muestra inviable en la democracia.

Al continente se le presentan dos caminos: continuar en el mismo rumbo, lo que significa hacer explícito un sistema de apartheid social que excluya a las masas y mantenga los privilegios económicos y la democracia solamente para los incluidos; o una revolución en las prioridades que sea resultado de un nuevo concepto de modernidad.

III. LA MODERNIDAD POLÍTICA Y ÉTICA EN AMÉRICA LATINA

En los últimos 10 años, América Latina consiguió liberarse de los regímenes políticos autoritarios, pero el grado de corrupción en el uso de los recursos públicos se mantuvo inalterable en los regímenes democráticos que los reemplazaron.

El caso de Collor de Melo es un ejemplo que puso al desnudo la preocupación, ya no sólo con la democracia, sino también con la ética en la política. Esta preocupación, sin embargo, se ha limitado a los aspectos administrativos y gerenciales de los recursos públicos, sin verificar sus prioridades y finalidad, ni a quiénes se destinan.

Desde este punto de vista, mientras no se paguen comisiones u otras formas de corrupción, sería igualmente ético invertir en escuelas, viaductos, hospitales o fabricación de armas.

En estos momentos, para llegar a una real modernización de la política, se necesita de ética en la política, pero también de una ética en las prioridades políticas.

No es ético que frente al cuadro de pobreza y degradación social del continente, los recursos sean usados para fines diferentes a los de la modernidad ética y que forman parte del compromiso con los principios democráticos: abolición del apartheid social; garantía del equilibrio ecológico; construcción de una economía eficiente y de una sociedad abierta.

En este cuadro, la ética en la política exigirá prioridad especial para la educación.

1. Relación entre modernización económica y política (reforma del Estado)

En la última década, la derecha tenía en el Estado el centro dinámico de la economía; la izquierda, por su parte, como el motor de la distribución de los ingresos en los países de América Latina.

Cincuenta (50) años de influencia de la ideología desarrollista e intervencionista, a través de regímenes dictatoriales o democráticos, comprobaron que el Estado contribuyó a dinamizar la economía, pero que si algún papel tuvo como distribuidor de los ingresos, también fue un concentrador de lo distribuido. Y si fue el creador de la clase media, lo hizo excluyendo a la gran mayoría de la población del consumo de los bienes esenciales y necesarios a una sociedad democrática.

Después de haberse beneficiado durante décadas del Estado, la derecha usa esos argumentos para defender su fin; la izquierda en su perplejidad, especialmente después de lo ocurrido en el Este europeo, cae también en la tentación del neoliberalismo.

De hecho, es necesario realizar el proyecto distributivo que hasta ahora el Estado no hizo y concentrar su papel dinamizador solamente en los sectores que permitirán acabar con la segregación social. No se puede pensar en el papel distributivo sin pensar en un Estado interventor y sin que la economía se oriente a la producción de bienes de consumo refinados y caros destinados a los ricos.

El nuevo Estado, al servicio de la modernidad ética, debe ser capaz de intervenir para orientar al sector productivo en dirección de aquello que debe y puede ser distribuido, garantizando lo esencial a toda la población.

Uno de los caminos para que el Estado pueda cumplir con esta aspiración está en el compromiso con el proceso educacional y en la garantía de que éste será realizado de manera descentralizada.

Al priorizar la educación y garantizarla en sus niveles básico y medio a todos los habitantes, lo que exige elevadas inversiones en prebásico, el Estado está realizando su papel y creando las bases que aseguran su democrático funcionamiento.

2. La democracia realmente existente y la deseable

El único camino hacia la construcción de una democracia ciudadana es el enriquecimiento cultural. Sin un radical proceso educacional de todos los sectores de la población, la democracia es sólo un concepto. Puede ser sinónimo de libertad de expresión, de militancia partidaria y sindical. Pero no significa participación, conciencia de los derechos, ni militancia social.

En sociedades como las latinoamericanas, en las que existe el apartheid social, la democracia simple es sinónimo del derecho de las minorías beneficiadas, incluyendo a los trabajadores del sector moderno, a continuar gozando de sus privilegios económicos; del derecho a hablar y a la libertad.

Pero no significa garantía de la participación de toda la población en la defensa de sus intereses; en la construcción de la sociedad que les interesa; y mucho menos, la garantía de la defensa de su especificidad y diversidad cultural.

Solamente la educación puede permitir la construcción de la ciudadanía y la superación del apartheid social.

Para conseguirlo es necesario poner el énfasis en la prioridad del sector en cuanto finalidad del progreso y esencialmente descentralizarlo en la ejecución de las actividades educacionales en todos sus niveles.

Aunque, financieramente, sea necesaria la centralización de los recursos, la ejecución de la educación deberá ser localizada, en cada unidad administrativa y en la propia escuela.

Las sociedades del continente deben liberarse del centralismo que la derecha y, también, la izquierda han defendido. No existen, actualmente, eficaces métodos que puedan ser aplicados en todas partes y con todos los educandos. Cada escuela, a través de sus consejos, con la participación de los padres, alumnos, profesores, la sociedad local y contando con representantes del Estado, debe defi-

nir su currículum: método, contenidos y calendario escolar.

El proceso pedagógico está suficientemente avanzado como para ofrecer una respetable variedad de alternativas metodológicas. Felizmente, no avanzó lo suficiente como para transformar a cada alumno en una máquina, capaz de ser sometida a un único método. Ni siquiera a los métodos libertarios, porque si realmente lo fuesen y algunos lo son no podrían ser impuestos.

El camino es la construcción de sistemas democráticos de administración, con asesoría de los ministerios, pero con total autonomía en la toma de decisiones.

Al mismo tiempo, y aunque descentralizado, el sistema debe tener una calidad que garantice que, cualesquiera hayan sido los contenidos seleccionados por la escuela, ellos fueron realmente aprendidos. Para eso, debe contarse con un sistema nacional de evaluación que actúe de manera descentralizada.

Cada escuela puede enseñar lo que desea, pero es necesario que cada una de ellas consiga enseñar aquello que se propuso.

IV. LA ENCRUCIJADA DE LA MODERNIDAD Y DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

En el debate de los años 60, los pensadores progresistas insistían en que no habría solución a los problemas de fondo sin la distribución de la renta; sin una reorientación de la economía hacia el mercado interno; ni sin la realización de reformas de base que corrigiesen los errores cometidos en los años anteriores. Cualquier otro camino, afirmaban, llevaría al estancamiento y, debido a las presiones populares, se tornaría inviable.

Lo que ocurrió, realmente, fue lo contrario. Sin comunicar lo que pensaban hacer, los que querían continuar en el mismo rumbo implantaron uno de los más perversos y absurdos sistemas sociales del siglo XX. Gracias a la dictadura fue posible salir de

la crisis económica y retomar la dinámica del crecimiento. Y por un camino totalmente contrario al propuesto por los reformistas: concentrando la renta, invirtiendo en infraestructura económica y abandonando lo social.

Duró "apenas" 20 años y hasta que fue evidente que el autoritarismo no tenía ya ninguna propuesta. El modelo se agotó al enfrentarse con la insatisfacción interna, el precio del petróleo, las tasas de interés, los límites físicos del crecimiento y la conciencia ecológica. La democracia, sin embargo, no presentó ninguna alternativa.

Los que, explícitamente, apoyaban la continuación en el mismo rumbo de los errores de los años 60 proponen como alternativa la liberalización de la economía, el neoliberalismo, el mercado y la apertura de las fronteras, los mismos que usaron el Estado, creando el corporativismo, lo repudian para continuar recorriendo el mismo e inviable camino.

Los que deberían ofrecer alternativas y proponer reformas están aprisionados por el mismo tipo de lógica: o se ilusionan con el neoliberalismo o defienden la mantención del Estado y del proteccionismo corporativista para poder continuar el mismo recorrido.

Insisten en que es posible encontrar el camino a través del proceso político y la distribución de la renta. No es necesaria una revisión más profunda de los proyectos de la modernidad porque, así piensan ellos, la distribución de la renta será la solución de todos los problemas sociales. De la misma manera que en los 60, se sigue pensando que la distribución de la renta es imprescindible para retomar el camino de la dinamización de la economía.

De nuevo no quieren ver que existe una solución contradictoria: en lugar de distribuir, concentrar; en lugar de compartir, apartar.

Los dos grupos proponen medios diferentes, pero se mantienen unidos en la definición de los mismos propósitos: la modernidad como sinónimo de crecimiento económico, de

industrialización y urbanización, de integración al mercado internacional.

La elite latinoamericana continúa apostando en el rumbo escogido en los años 30 y, autoritariamente, consolidado en los años 60 y 70. Continúa, además, apostando en la imitación de los padrones de consumo norteamericanos, esparcidos en toda la población. No hay aritmética que permita probar los resultados de esta apuesta. La continuidad del mismo padrón exigirá una concentración de los privilegios. No es posible terminar con la miseria y mantener una economía concentrada en la producción de bienes que exigen compradores ricos y la depredación del patrimonio nacional: continuar en el mismo rumbo de la modernidad exige la construcción de un sistema explícito de apartheid social.

Las propuestas de los economistas neoliberales y las de los líderes progresistas estatizantes dejan la impresión de que todos, sea por omisión, ignorancia, ilusión o interés, caminan hacia la construcción de una sociedad de apartheid social en el continente.

La sociedad blanca de Sudáfrica implantó el sistema de apartheid cuando la urbanización exigió una segregación racial que garantizase los privilegios de los blancos. En América Latina, los privilegios se han mantenido sin necesidad de grandes presiones.

Debido a la urbanización y habiendo perdido la esperanza de ser integradas, las masas excluidas amenazan. "Arrastres" y saqueos; violencia, huelgas salvajes y la desarticulación social han provocado que los representantes de las clases medias y ricas, aunque progresistas, empiecen a hablar el idioma del apartheid: la integración internacional de unos pocos en un primer mundo protegido por murallas, condominios, medicina privada y escuelas particulares.

Muchos economistas progresistas asumen el camino neoliberal. Ellos no han cambiado. Cambió la realidad. Antes, la defensa de los intereses de las masas no era contradictoria con la defensa de sus propios

intereses. Las reformas de base y la orientación de la economía hacia el mercado interno interesaban a las clases medias con bajo nivel de consumo y, también, al sector industrial productor de bienes durables.

Hoy, las clases medias tienen el mismo nivel de consumo, y a veces hasta superior, al de las clases medias de los países ricos. Los empresarios nacionales que fueron desplazados o se asociaron a grupos extranjeros o compiten con ellos en el mercado externo. La aspiración de estos sectores es la integración. Pero como es imposible que todos accedan a ella, comienzan a defender la separación: el Ejército que, en los años 60, garantizó un esquema oficial que impedía las movilizaciones organizadas por los líderes estudiantiles de la clase media, hoy tiene como una de sus funciones garantizar que esta misma clase media pueda ir a la playa sin miedo de los niños asaltantes.

Los economistas que son contrarios al neoliberalismo y defienden las empresas estatales, las mismas que en las últimas décadas mantuvieron vivo el funcionamiento del sistema de exclusión, garantizando los privilegios de sus funcionarios, hoy, en lugar de proponer cambios en las bases del modelo, esos economistas:

- defienden la reducción de impuestos para que los trabajadores del sector moderno puedan mantener sus empleos y las clases medias, comprar sus vehículos;

- ofrecen exención de impuestos para que los integrados paguen la escuela particular para sus hijos, en vez de proponer una revolución en las prioridades que permita la incorporación masiva a la educación básica para todos;

- proponen seguros privados de salud, en lugar de postular un sistema público de salud verdaderamente eficiente.

Mientras que en la crisis de los 60, las clases medias salían a la calle

en la defensa de los intereses populares, hoy ven a esos mismos sectores como bandidos potenciales de quienes es necesario protegerse. Para eso, rápidamente, se organiza un sistema urbano con áreas reservadas y protegidas por servicios policiales, privados o estatales. El comercio, que hasta los años 70 se realizaba en el centro de las ciudades, hoy se refugia en los shopping-centers lejanos y cerrados.

El placer que las clases medias buscan en la playa está cada vez más lejos, o en sus piscinas particulares. El cine se ha limitado al video familiar o está en los shopping-centers. Escasean los bares y restaurantes en las veredas y se contratan guardias para garantizar la seguridad de quienes los frecuentan.

En la crisis de los 60, los intelectuales y universitarios brasileños hablaban sobre, con y para el pueblo. Hoy, existe en Brasil un sistema universitario y cultural en el que los profesionales del saber aprenden en sus doctorados a no hablar, no entender y a no involucrarse directamente con las grandes masas excluidas.

Hasta ahora, los intelectuales latinoamericanos viven socialmente en el apartheid, pero todavía no han formulado explicaciones sociológicas que lo justifiquen. Es posible que muy pronto, como en Alemania, aparezcan trabajos teóricos que sirvan de base para mostrar o justificar la diferencia entre ricos y pobres.

Como los griegos, la diferencia será justificada a partir de los más nobles "sentimientos humanistas": Las playas se privatizarán con el argumento de que los costos de mantención serán de responsabilidad de sus ricos usuarios y el gobierno podrá invertir esos recursos en lo social. Las calles también se cerrarán y las poblaciones pobres serán cercadas con la disculpa de protegerlas de la violencia. El voto será calificado para proteger a los pobres y analfabetos de votar por aquellos que no defienden sus intereses.

La desigualdad económica no es, ciertamente, un fenómeno nuevo. Sin embargo dos hechos hacen que

ella asuma otras características: primero, la economía no necesita actualmente de gran cantidad de trabajadores; segundo, no hay esperanzas de ascensión social para todos.

La automatización del proceso productivo ha provocado que la economía "dual" evolucione hacia una economía del apartheid. Ejemplo de esto es el hecho de que los europeos ya no aceptan la inmigración desde los países del sur y que habitantes de ciudades latinoamericanas intentan impedir la llegada de inmigrantes internos. Como la sobrevivencia no es posible sin los trabajadores no calificados, el sistema económico acepta y la sociedad desea el apartheid, de la misma manera que la economía griega necesitaba y los filósofos aceptaban a los esclavos.

Los pobres esperaban con calma cuando había posibilidades de ascensión social para todos. Los ricos, entonces, podían aceptarlos entre los integrados. A partir de la percepción de la imposibilidad de la incorporación de todos, la pobreza comienza a dar señales de violencia y los ricos a manifestar su inseguridad, justificando así la segregación. Las leyes de inmigración en Europa y los condominios exclusivos lo están demostrando.

Un sistema como éste tiene riesgos y vive en permanente amenaza, como lo vemos en Sudáfrica. La segregación tiene un elevado costo ético, económico y político. Sin embargo, a largo plazo, estos problemas podrían resolverse, si gracias a la medicina, nutrición, biotecnología y educación, el mundo llegase a la ruptura de la raza en dos tipos humanos con características físicas y mentales tan diferenciadas que el apartheid fuese aceptado por todos y olvidados sus orígenes.

Las generaciones futuras nacerían conociendo sus debidos lugares sociales y biológicos. Los estudiantes de clase media y alta, democráticamente y en el lado de los privilegiados. Los niños pobres, como castas inferiores y sin representar ninguna amenaza para el orden establecido.

Este futuro está comenzando en cada país del continente, así como en el mundo entero. La lucha contra esto no podrá ser solamente por razones económicas: trabajo, crecimiento y distribución de renta, sino por valores éticos: contra su obscenidad. Y por opción política: a favor de una nueva modernidad.

La educación será clave en la opción por cualesquiera de los dos caminos de la modernidad latinoamericana: la del apartheid social o una nueva modernidad. En el primer caso, la modernización de la educación se entiende como la simple repetición de los padrones técnicos y culturales de los países ricos, limitados a unos pocos privilegiados. En el segundo caso, el de la nueva modernidad, ella misma deberá ser educada en los valores éticos que vienen desde el iluminismo y entre los cuales se destaca la igualdad de los derechos educativos para todos.

La educación, por lo tanto, no sólo se modernizaría, sino que tendría un papel decisivo en la definición del concepto, contenido, papel, objetivos y medios de la modernidad.

V. LA MODERNIDAD DE LA MODERNIDAD

1. Los sustos de la modernidad técnica

En Europa, la modernidad fue la coronación de un proceso secular de evolución: de la conciencia de la individualidad; de los instrumentos de la racionalidad; del deseo de libertad; de la percepción del mundo natural y de los cambios sociales. Fue, además, el sentimiento de un mundo en construcción y hacia una utopía que eliminaba las necesidades materiales, disminuía las desigualdades sociales y ampliaba los horizontes de libertad, cultura y educación.

El rápido avance técnico de los siglos 17 y 18 fue consecuencia de ese tipo de modernidad. Pero, en el siglo actual, la modernidad confundió el uso de las técnicas que ella misma creó.

En América Latina, no obstante, la modernidad no tiene ese signifi-

cado histórico. En lugar de ser coronación de un proceso, la modernidad nos aparece como la transposición de un estilo civilizatorio que tiene en el progreso técnico su meta y que es usado como símbolo de la modernidad. A diferencia de la modernización europea, los resultados a que llegó en nuestros países no nos permiten verla como coronación de un proceso.

En ella se conjugan: la esclavitud de los pueblos africanos, el genocidio de poblaciones indígenas, la depredación de la naturaleza, el aumento de la desigualdad, la atrocidad de las dictaduras militares, la concentración de los privilegios, el aumento de la deuda, la degradación moral, la desarticulación cultural, la desvalorización hasta de los valores y la pérdida de la soberanía nacional y de la libertad individual.

En América Latina han asumido la defensa de la modernidad quienes no tienen conocimientos de su historia y buscan, o ven apenas, la realización de sus propios intereses en la transposición mecánica del concepto europeo de modernidad, aislandolo de sus resultados sociales y del significado de su origen. Ignoran que los trágicos resultados de la modernidad latinoamericana fueron necesarios para viabilizar la utópica modernidad europea.

El ejercicio de la libertad, el fin de las necesidades y la disminución de las desigualdades se hicieron posibles y construyeron los países denominados modernos, gracias al oro saqueado; al comercio generado con el producto de la esclavitud; al desprecio por los valores indígenas; a las órdenes de los dictadores; a la depredación de la naturaleza; y a la creación de la demanda de los mismos que se benefician con la concentración de la renta en los países llamados atrasados.

Esta relación lógica y su pasado histórico serían bases más que suficientes para que la población de los países con mayoría pobre rechace esa modernidad.

No obstante, la modernidad tiene un significado anterior a su mis-

mo sentido social. En su etimología significa actualidad: lo propio del hoy y representa una especie de apetito y una inevitabilidad física. La opción, por lo tanto, no estaría entre ser o no ser moderno, sino en cómo serlo.

La modernidad europea fue originada en su propio interior, sin conocimiento ni elección explícita. La latinoamericana, en cambio, fue importada en un período en que el futuro podía ser imaginado y deseado y posible de ser construido.

En Europa, la modernidad fue culminación de un proceso. La sociedad se transformó en moderna antes de conocer el camino recorrido. En América Latina, significó la ruptura y la negación de parte de su pasado. La modernidad tiene que ser, sin embargo, la realización de un deseo futuro.

La modernidad europea es fruto del pasado; la de América Latina será la construcción del futuro a pesar de los errores del pasado.

Cuando comparamos las realizaciones técnicas actuales con las expectativas que se crearon hace 100 años, vemos que se consiguió mucho más de lo que se esperaba. Tímidas resultan las previsiones de principios de siglo frente a lo realizado.

Pero si, al mismo tiempo, las comparamos con los sueños utópicos de hace 100 años, constatamos que la sociedad construida en este período no recorrió el camino soñado.

Y, en algunos aspectos, hasta se alejó de la utopía a la que aspiraba.

Es evidente que es imposible extender los padrones de consumo de las poblaciones ricas del mundo a todos. Y lo más grave del proceso de modernización, en su sentido técnico, es que llevará la desigualdad hasta el punto en que, como lo señalamos anteriormente, asistamos a la creación de dos tipos de seres humanos, diferenciados biológicamente.

Tal vez, este sea el susto mayor. Y es tan grande que se trata de ignorarlo.

Después de 2.000 años de cultura cristiana, de 300 años de iluminismo y de 100 años de aboli-

ción oficial de la esclavitud, el hombre se acostumbró a la idea de la igualdad de derechos. Pero, mientras la diferenciación es rechazada en el plano teórico, está siendo construida en la práctica.

Veamos, Europa, que busca la igualdad y llevó a cabo el mayor flujo migratorio en la historia de la humanidad, comienza a prohibir la entrada de migrantes oriundos de países pobres. El movimiento neonazi se extiende gracias a la tolerancia de los trabajadores que defienden sus derechos y privilegios en contra de los nuevos inmigrantes. Los Estados Unidos, que ya recibieron a millones de inmigrantes, ofreciéndoles igualdad de oportunidades, frenan hoy la inmigración de millones de pobres latinoamericanos y caribeños.

Pero no existe segregación, solamente, entre países ricos y pobres. Al interior de los países pobres, los ricos también rechazan aproximarse a sus compatriotas pobres.

Al interior del mundo integrado existe una nación constituida por todos los ricos del mundo, sin importarles la magnitud de la distancia que los separa físicamente; separados, en realidad, están de los pobres del mundo entero, sin que importe cuán próximos los tengan físicamente.

Además de estos sustos tan obvios, en las postrimerías de este siglo, un nuevo susto sufre el analista que busca una explicación para esta contradicción al imaginar que el fracaso en la construcción de la utopía es consecuencia directa del éxito en la construcción técnica.

El avance de la técnica llevó a la formación de una sociedad de acuerdo con los moldes que le permitiesen su reproducción. Pero, de manera diferente a lo que Marx imaginó, en lugar de que la técnica obligase a alcanzar la igualdad como una condición para seguir desarrollándose, sirvió para implantar la desigualdad.

Los sistemas sociales contemporáneos existen y se estructuran para viabilizar el avance técnico, pasando éste a ser el símbolo de la utopía en sí y no sólo un elemento intermediario en

su construcción.

La misma racionalidad económica fue organizada para justificar el avance técnico, sin importar cuáles fuesen sus resultados sociales. Los objetivos sociales, paulatinamente, se subordinaron a la técnica. Esto requirió del abandono de los valores éticos, los que cedieron su lugar al propósito estético que las técnicas representaban.

La sociedad contemporánea ha sido organizada de acuerdo con toda la jerarquía simbólica de la modernidad: siendo su propósito la técnica, a ésta se subordinó la racionalidad económica, la que, a su vez, subordinó los objetivos sociales. Y todos se olvidaron de los valores.

Para hacer viable el uso de técnicas depredadoras de recursos que exigían la concentración de la renta, se organizó la economía de manera tal que no tomase en consideración los efectos contaminantes y no atribuyese valor alguno a la naturaleza. La pobreza es vista como una etapa cuyos defectos serán eliminados cuando aumente la riqueza. Así, los valores éticos que orientarían la preocupación por la miseria y la destrucción de la naturaleza, fueron simplemente ignorados u olvidados.

La lógica que une pobreza y riqueza es bastante antigua. Lo que en los últimos años la hace diferente es el fin de las esperanzas y la constatación de que la desigualdad es permanente y que su percepción se ha transformado en la diferencia misma.

Una mayor conciencia de los límites del crecimiento y de la ampliación de la brecha que separa a los ricos de los pobres, ha llevado a que la humanidad comience, también, a tomar conciencia de que la humanidad está condenada a una desigualdad creciente y que ésta puede evolucionar en dirección al surgimiento de nuevas especies de seres humanos diferenciados.

Esta conciencia, ciertamente, provoca un choque ético. Los pobres se desesperan y los ricos se asustan: la amenaza de la posibilidad de perder sus privilegios hace que vuel-

van al sueño de la humanidad unida; o los impulsa a romper con los valores del pasado para construir una nueva humanidad diferenciada. De allí que se presenten dos caminos alternativos:

continuar en la búsqueda de la modernidad técnica, entendiendo y aceptando que los límites de la técnica impiden la distribución de sus beneficios a todos y haciendo explícito que se trata de una sociedad humana con seres diferenciados en sus derechos sociales y características biológicas.

definir los límites de la tolerancia ética, rechazando la diferenciación y el apartheid. Esto significa revisar la modernidad técnica y formular nuevos propósitos civilizatorios que encaren a la sociedad humana en su integridad.

El primer paso de una estrategia alternativa es subvertir la lógica tradicional de la evolución civilizatoria. Definir de inmediato cuáles son los valores éticos que la sociedad se propone. Sobre la base de esos valores, definir cuáles son los objetivos sociales y en función de éstos, cuál es la racionalidad de la economía. Es sólo entonces que se definirá la opción técnica.

2. Las bases para una modernidad ética

El reemplazo de una modernidad técnica por una modernidad ética exige que desde sus comienzos se definan los principios que orientarán el futuro y, en consecuencia, la estrategia a ser seguida. Proponemos la discusión de los siguientes cinco objetivos en vistas a una definición de la modernidad ética:

a) Una democracia con libertades individuales, incluyendo en éstas el derecho a las actividades empresariales

Las sociedades latinoamericanas que tienen profundas raíces en una visión europea del mundo aspiran a que el futuro y la modernidad sean implantados dentro de las nor-

mas democráticas y que sean orientados constantemente a la ampliación de la democracia.

En otros países con diferentes raíces culturales se puede prescindir de la democracia y de la libertad individual. Pero no es el caso de América Latina: 500 años de convivencia con Europa, aunque haya sido formando parte de sus colonias, crearon el sentimiento de la importancia de las libertades individuales y de la práctica democrática.

b) Abolición de la segregación (apartheid)

La utopía a ser construida deberá solucionar el problema de la segregación social, incorporando la totalidad de la población al mínimo esencial para el desarrollo de una vida digna.

No se trata de retomar la utopía de la igualdad en el modelo de Marx y los socialistas utópicos del siglo pasado, que se mantuvo encendida hasta hace muy poco. Esa igualdad fue éticamente justa y técnicamente posible en un tiempo en que la economía estaba concentrada en la producción de bienes básicos. Hoy, solamente una pequeña parte de la producción se orienta a estos bienes. La mayor parte del proceso productivo se realiza en función de los bienes superfluos. Estos, técnicamente no pueden ser producidos para todos y, éticamente, tampoco pueden ser exigidos para todos.

Sin embargo, es éticamente necesario asegurar a todos los habitantes del planeta las cinco condiciones básicas de dignidad técnicamente posibles: alimentación, educación, salud básica, vivienda en condiciones sanas, transporte.

c) Una economía eficiente en la producción de bienes superfluos

Aunque la atención de las necesidades básicas dependa de la oferta pública, esto no es posible sin una economía eficiente. En la etapa actual del desarrollo latinoamericano, si se desea un régimen democrático, es necesario no solamente responder a las

EL REEMPLAZO DE UNA MODERNIDAD TÉCNICA POR UNA MODERNIDAD ÉTICA EXIGE QUE DESDE SUS COMIENZOS SE DEFINAN LOS PRINCIPIOS QUE ORIENTARÁN EL FUTURO Y, EN CONSECUENCIA, LA ESTRATEGIA A SER SEGUIDA.

necesidades básicas. Es preciso que el aparato productivo sea capaz de continuar, con eficiencia, la producción y la oferta de bienes superfluos.

Sirve como estímulo a la propuesta de aliar democracia, fin de la segregación y eficiencia económica, el hecho de que el potencial económico de los países permite ser optimistas con respecto a la posibilidad de atender a todas sus necesidades con una estrategia cuyos plazos no serán demasiado lejanos.

d) Relaciones internacionales abiertas y soberanas

En un mundo en franco proceso de integración no hay modernidad aislada. América Latina no puede imaginar como modernidad un chauvinismo que la aisle del mundo, que le impida el contacto con la cultura universal o que le restrinja ventajas en el comercio internacional. Pero si estas relaciones son objetivos de la modernidad deseada, es ridículo pensar que ellas sean la modernidad.

Las relaciones internacionales son modernas si contribuyen a la realización de los objetivos anteriores. Lo que se observa, sin embargo, en los últimos años, es una promesa falsa e incompetente de solucionar los problemas por medio de relaciones comerciales internacionales libres.

Se trata de una promesa ridícula porque todos los países subordinan sus relaciones internacionales a los intereses nacionales, y no al contrario. Lo que se da como ejemplo del internacionalismo es fruto de la ignorancia o del intento de manipular a la opinión pública. Es una promesa incompetente porque la libertad comer-

cial en un país como Brasil, por ejemplo, no solo no tendrá los efectos esperados, sino que podrán ser negativos.

e) Equilibrio ecológico, diversidad y descentralización

Por último, no se puede pensar en una modernidad que a fines del siglo 20 no reserve potencial y patrimonio para el futuro, lo que significa un sólido compromiso con el equilibrio ecológico. La modernidad de comienzos del siglo fue una modernidad antagónica de la naturaleza.

Así, el futuro deberá romper con un tipo de pasado que soñaba con que todas las sociedades imitasen hasta en sus más mínimos detalles el desarrollo industrial europeo. La visión de un mundo idéntico en gustos, valores, opciones estéticas y éticas debe dar lugar a un mundo, no sólo capaz de tolerar, sino de ver la riqueza en la diversidad de las sociedades. El sentimiento latinoamericano de que nuestros grupos indígenas eran símbolo de la pobreza y que su destrucción ayudaría a construir la utopía modernista deberá ser reemplazado por una visión del mundo capaz de comprender la dimensión de la riqueza que hay en una sociedad diversificada, si se respeta la democracia interna de estos grupos para definir su futuro y se atiende a sus condiciones básicas de sobrevivencia.

La política social debe responder unitariamente a las necesidades básicas de la población, pero permitiendo las diversidades que puedan surgir con respecto a los gustos y modos particulares de hacerlo.

Los modelos económicos necesitan dejar atrás la ilusión de que el objetivo del desarrollo industrial es que cada región imite al sudeste; esto ya fue probado y fracasó en el nordeste. La política industrial del futuro debe buscar caminos alternativos y diferenciados, siempre que lo básico esté garantizado para todos en todas partes.

3. Las diez intenciones de la modernidad ética

Los cinco objetivos centrales de la modernidad ética exigen la

realización de diez intenciones que representan los deseos mayoritarios de la sociedad de construir un país:

a) donde no exista el hambre;

b) en el que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad y la sociedad pueda acumular un patrimonio de conocimientos y actividades culturales;

c) con un sistema político capaz de resguardar, de manera estable, el funcionamiento de las instituciones democráticas; en el que la participación popular sea una realidad; se respeten los derechos individuales y se garantice la libertad de expresión;

d) con un Estado eficiente, libre de corrupción, al servicio de la sociedad y de la soberanía nacional;

e) con una población sin enfermedades endémicas; que disponga de un sistema de salud de buena calidad, digno y eficiente para todos;

f) con ciudades y campos libres de violencia, con servicios eficientes, donde la convivencia solidaria y la recreación sean posibles;

g) con una eficiente infraestructura de energía, transporte, ciencias y tecnología; entendiéndose por eficiencia la capacidad de dominar los recursos nacionales, poniéndolos al servicio de la sociedad;

h) donde cada familia tenga acceso a niveles dignos de vivienda, salubridad y servicios sociales básicos;

i) en el que se proteja al medio ambiente y al patrimonio natural en sintonía con la soberanía nacional, pero también con un sentido de responsabilidad con respecto al resto del planeta y de la humanidad;

j) abierto a la cultura y a las técnicas internacionales y que busque la integración con el resto del mundo.

INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: SUS RETOS EN LA MODERNIDAD

• AGENDA •

Jeanette Hernández B. *
Omar Ruz Aguilera

El presente trabajo se articula en torno a tres ejes conceptuales: innovación educativa; investigación educativa, y modernidad como proyecto socio-político y educativo, tratando de visualizar sus relaciones y explicaciones en base a dos paradigmas analíticos: el dominante o técnico-funcionalista y el alternativo, también denominado del conflicto en la literatura europea, o "radical" en las obras norteamericanas.

INTRODUCCIÓN

El concepto modernidad o modernización socio-política y educativa, hoy tan en boga, no es un concepto nuevo u original. Basta recordar el movimiento modernista de principios de siglo y a Enrique González Rojo, poeta mexicano, que desde Sinaloa llama a "torcerle el cuello al cisne de engañoso plumaje del modernismo".

La modernización, como idea-fuerza, es parte del discurso que intenta trasladar los cambios en las relaciones técnicas de producción a un nuevo orden social y productivo. Por tal razón, aparece con mayor fuerza en las fases de inicio y de consolidación de un nuevo modelo técnico de producción.

Desde esa perspectiva, se puede señalar que a fines de la década de los cincuenta están creadas las bases de la llamada "tercera revolución industrial", cuyo perfil técnico es el reemplazo del fordismo y la automatización por la electrónica, la informática, la robótica y la biotecnología.

A partir de las exigencias de esa tercera revolución industrial surge el planteamiento "modernizador" de la década de los sesenta, encuadrado en un enfoque técnico-funcionalista y en una concepción desarrollista, con un enfoque educativo centrado en la teoría del capital humano y en la igualdad de oportunidades de acceso al servicio educacional.

Ese discurso y ese momento serán el punto de partida de nuestro análisis de la modernidad para contrastarlo con las actuales propuestas

* Investigadores del CISE, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

neoliberales de "calidad total", productividad y globalización de mercados, tratando de visualizar sus posibles líneas de evolución y los retos que implican para la investigación educativa.

1. INNOVACIÓN EDUCATIVA

La innovación educativa es un concepto estelar dentro del conjunto del bagaje semántico que puebla el universo educativo, aceptándose en general que su implantación mejorará las condiciones de funcionamiento de los sistemas escolares, aumentará las oportunidades educativas o elevará la calidad de la educación.

Innovar se entiende, también, como sinónimo de cambiar, pero no siempre se precisan la naturaleza, el sentido y los resultados que se esperan de una determinada innovación, aunque la idea dominante es de una transformación del comportamiento o de las prácticas.

El problema es: transformar, ¿para qué? Pincus (1974: 116) describe acertadamente las posibles connotaciones de las innovaciones educativas cuando afirma:

Una innovación es una tecnología que perfecciona los resultados educacionales, mejora las relaciones o los procesos operantes en el seno del sistema escolar... o disminuye el costo de la educación sin reducir significativamente la cantidad o la calidad de los resultados pretendidos.

La innovación educativa, por tanto, pese a ser una bandera que ha sido esgrimida con fuerza por los grupos reformistas hasta el punto que muchas veces se autodenominan "innovadores", no es exclusivamente un atributo "progresista", puesto que pueden propiciarse y de hecho se propician innovaciones que pretenden reducir la inversión y, al mismo tiempo, mantener o elevar los niveles educativos previos. Claro ejemplo de ello serían las propuestas de la tecnología educativa, la educación abierta y a distancia, el uso de medios electrónicos y de la informática en el aula, que buscan obtener más calidad con menos costo, propiciando medidas

de optimización para tratar de reducir el costo principal de los presupuestos educacionales: plantas y salarios de profesores.

El paradigma técnico-funcionalista tiende a encuadrarse dentro de ese tipo de propuesta, creando enfoques "ad-hoc" para sustentarla, entre los cuales figuran los de la eficiencia, la eficacia o el costo-beneficio.

El paradigma del conflicto se fundamenta en un principio diametralmente diferente: la innovación significa crear puntos de ruptura en los sistemas educativos clasistas, selectivos y limitadores del conocimiento. Su objetivo fundamental sería -como lo sostiene Carnoy (1979)- crear contradicciones a la estructuración y a la forma de acción de los sistemas educativos con el objeto de hacerlos más equitativos y que sus beneficios alcancen a una mayor cantidad de gente.

En todo caso, la innovación será abordada en esa doble perspectiva, entendiendo que su sentido está dado por el paradigma al que se hace referencia⁽¹⁾.

2. EL PARADIGMA TÉCNICO-FUNCIONALISTA

Esta perspectiva de la modernización considera a la sociedad como estable, con cambios evolutivos que significan una adaptación a los retos planteados por el entorno y que reafirman la tendencia al equilibrio social. De ahí la importancia del mantenimiento y la transmisión de un sistema de creencias compartidas, la organización de la acción colectiva y la administración del cambio social.

En el terreno educativo, su principal vertiente sociológica es Durkheim con su concepción socializadora y su visión de los sistemas escolares como medio de formación y adaptación de los recursos humanos a las necesidades del sistema social, mientras que en una perspectiva de investigación los trabajos pioneros están representados por "Some principles of stratification" publicado por Davis y Moore en 1945- que formula las bases de una propuesta teórica, y por

Talcott Parsons que realiza el desarrollo metodológico en "El aula como sistema social" (1959).

El enfoque técnico-funcionalista explica la importancia de la educación en la sociedad moderna a partir de los siguientes elementos:

1) La necesidad de especialización para los puestos de trabajo es cada día mayor en la sociedad industrial, debido al cambio tecnológico. Esto implica dos procesos: a) la proporción de puestos de trabajo que exigen poca cualificación disminuye a la vez que aumenta la proporción de puestos de trabajo que requieren gran cualificación; y b) los mismos puestos de trabajo exigen cada vez mayor cualificación.

2) La educación formal proporciona la formación necesaria, bien en forma de especialización, bien en forma de conocimientos generales para los puestos de trabajo más altamente cualificados.

3) En consecuencia, cada día se exige una mayor formación académica para ocupar un puesto de trabajo, y una proporción cada vez mayor de la población ha de permanecer cada vez más años en la escuela, (Collins, 1986: 126- 127).

Esos temas son desarrollos de las premisas de la estratificación social de Davis y Moore, quienes afirman que los puestos profesionales

(1) Los paradigmas, de acuerdo con Kuhn (1970: 33), son constructos básicamente normativos que contienen descripciones del mundo ligadas a una concepción ideológica a un principio filosófico general, que se usan para fundamentar "una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce como fundamento de su práctica posterior".

Un paradigma, en consecuencia, no es verdadero o falso, sino que sirve de orientación para una determinada aproximación al objeto de estudio, de su teoría y su método, sirviendo como fundamento de la acción investigadora, siendo los resultados de su aplicación los que le confieren una cierta validez empírica.

exigen tipos particulares de trabajo cualificado y que los puestos de trabajo deben ser ocupados por personas que posean la habilidad natural o que han recibido la formación necesaria para desempeñar un determinado puesto de trabajo.

En esas premisas encontramos uno de los ejes de la investigación educativa contemporánea: la educación como agente de movilidad social, los perfiles profesionales, el mercado ocupacional y las relaciones existentes entre estos factores.

Otras premisas de Davis y Moore (ibíd.) que fundan líneas de investigación educativa son:

a) En toda sociedad ciertas posiciones ocupacionales son funcionalmente más importantes para la marcha del sistema social y requieren especial competencia para su desempeño.

Esta premisa fundamenta los trabajos de prospectiva de educación y empleo, prestigio social de las profesiones, status profesional y nivel de ingresos, entre otros.

b) Sólo un número limitado de individuos tienen el talento y la capacidad para adquirir esa competencia; el convertir ese talento en competencia supone un período de formación, durante el cual los individuos han de hacer sacrificios de diferente tipo; es decir, que la capacidad para ocupar estas posiciones y/o la motivación para adquirir la formación necesaria, están desigualmente distribuidas en la población.

Su traslación al campo educativo se advierte en la teoría de los "handicaps" sociales y la vasta gama de investigaciones sobre el fracaso escolar que se basan en ella. Sin embargo, su aplicación más significativa se ubica en la fundamentación de la teoría de las "cribas" y su expresión práctica: la selectividad en el ingreso a los niveles superiores de la educación.

c) Para motivar el sacrificio formativo debe existir un cierto tipo de

recompensa que privilegie el acceso a los puestos más importantes con que cuenta la sociedad. Las desigualdades entre las recompensas en riqueza y prestigio evolucionan para asegurar la oferta de personas con la capacidad requerida o que la formación necesaria se adecue a la estructura de la demanda de contribuciones calificadas.

Desde esta premisa es posible explicar la teoría y los estudios referidos al mercado de títulos profesionales o credencialismo, cuyo enunciado sintético sería el siguiente: las exigencias de títulos académicos para ocupar un puesto de trabajo aumentan porque los mismos puestos de trabajo han aumentado sus necesidades de cualificación y, al mismo tiempo, a mayores credenciales educativas mayores niveles en la jerarquía ocupacional, mayor prestigio y mayores niveles de ingreso.

Podemos discrepar de este enfoque, pero su actualidad es indiscutible: está en las bases de los modelos de carrera magisterial y de mejoramiento salarial de los profesores de enseñanza básica y media de varios países (V. gr. México y Chile) o en las políticas de estímulos al rendimiento académico de las universidades mexicanas, así como en el aumento exponencial de los estudios de posgrado; las tesis de vinculación escuela-empresa y de diversificación de la oferta educativa en función del mercado ocupacional.

2.1. Investigación educativa en el paradigma técnico-funcionalista

A partir de la década de los sesenta y desde este enfoque de la modernización educativa se configuran un conjunto de teorías y modelos de investigación que sirven de sustentación a las sucesivas propuestas de innovación que empiezan a emerger en los diferentes niveles de todos los sistemas educativos.

Una característica significativa de la mayoría de esas propuestas es la irrupción de análisis sociológicos, económicos, psicológicos o

antropológicos que desplazan progresivamente a la visión pedagógica que hasta entonces había prevalecido en ese campo. El efecto más importante de esa irrupción, como anota Suchodolski (1985), es que la educación deja de ser una actividad que se valida en sí misma para pasar a depender de criterios de costos, eficiencia o productividad.

2.1.1. Teoría del capital humano

Becker y Schultz enuncian en 1962 la teoría del capital humano, que servirá de fundamento al modelo de innovación a través de la expansión de los sistemas educativos.

La teoría, encuadrada en un enfoque neoclásico de la economía, sostiene que el conocimiento y las habilidades son una forma de capital y una mayor escolaridad mejora la productividad del trabajador. Por tanto, las innovaciones que promuevan la ampliación de las oportunidades educativas, mejorarán la aportación productiva en cada puesto de trabajo e incrementarán el potencial productivo de toda la sociedad. La inversión en "capital humano" es una parte significativa de acumulación de capital y un poderoso medio para el logro de objetivos de desarrollo y equidad.

En ese contexto, la contribución productiva de la educación es juzgada a través de su eficiencia social o su capacidad para incorporar más individuos a sus procesos formativos. De ahí, que el análisis de costos y beneficios sociales se convierte en un elemento clave para juzgar las innovaciones y el progreso de los sistemas educativos.

Dos principios estelares guían esos análisis: mayor inversión en educación redundará en mayor cualificación del capital humano y en mejor eficiencia social, de una parte, mientras de otra, se postula que un acceso más igualitario a las oportunidades educativas determinará una distribución más eficaz de los recursos sociales.

Las investigaciones educativas de los años sesenta y setenta reflejan esa tendencia: desde la recomenda-

ción de la UNESCO en 1962 de destinar el 8% del PIB a educación se abre una línea de estudios acerca del financiamiento de la educación y su incidencia en el PIB, construyéndose criterios de evaluación internacional de eficacia de los sistemas educativos a partir de sus coberturas y su inversión en el sector.

Al mismo tiempo, se inaugura otra línea de investigaciones tendientes a evaluar el impacto democratizador de la expansión de los sistemas educativos y a la generación de propuestas de reforma de los sistemas escolares con el objetivo de ampliar los años de enseñanza obligatoria y de diversificar las acciones a sectores fuera de la edad escolar típica y con pocas posibilidades de acceso a los circuitos de la educación formal.

Producto de esa concepción y de las investigaciones que la respaldan son las reformas que emprenden numerosos países elevando su educación básica a ocho años, la ampliación de los sistemas de educación de adultos, el surgimiento de centros de capacitación y adiestramiento para trabajadores y, desde luego, el espectacular aumento de plazas en el nivel universitario.

2.1.2. Perspectiva de investigación, desarrollo y difusión

Menos conocida, pero más eficaz que la teoría del capital humano, resulta la perspectiva de investigación, desarrollo y difusión enunciada por Havelock en 1971 y que constituye una respuesta a las críticas que empiezan a cuestionar la utilidad de la inversión educativa, producto a su vez de la disminución en las altas tasas de desarrollo de la época precedente y que se acentuaron tras la crisis del petróleo en 1972.

Esas críticas se pueden agrupar en tres grandes renglones:

a) Los trabajos de Coleman (1966), Jencks (1972) y Husen (1972) que cuestionan la capacidad de la escolarización formal para lograr éxi-

tos sociales o educativos, dada su incapacidad para superar las diferencias de origen de sus estudiantes, tornando ilusoria la igualdad de oportunidades educativas. A través de sus críticas quedan plasmadas las líneas de la "discriminación positiva" que se instrumentara en España en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1984) o en Chile por medio del P. 900, como se puede advertir en la siguiente afirmación de T. Husen:

La igualdad de oportunidades implica que se concedan a cada niño todas las posibilidades de desarrollar sus dones personales... Razonablemente, no se puede llegar a la igualdad a través de un trato idéntico aplicado a todos los niños. Paradójicamente, se puede decir que hay que dar a todos oportunidades iguales a través de un trato desigual en lo que a las diferencias sociales se refiere (1972: 43).

b) La visión de que los resultados de los esfuerzos educativos innovadores de los años sesenta pueden ser considerados como grandes fracasos, tanto en su objetivo de movilidad social y empleo, como en su intento de elevar los rendimientos escolares a través de programas y técnicas alternativas de trabajo escolar (Berg, 1969; Averch et al, 1972).

c) Una línea de trabajos que cuestionan a la escuela caracterizándola como instituciones burocratizadas, deshumanizadoras y carentes de contenidos actuales y prácticas motivadoras, entre los cuales destacan las obras de Roemer (1971) e Illich (1974) que plantean la tesis de la desescolarización⁽²⁾.

Ante ello, el enfoque de investigación, desarrollo y difusión fuertemente influido por la planificación y la teoría de sistemas sostiene que el sistema educativo puede llegar a ser más eficaz a través de una planificación racional y de un desarrollo científico de enfoques alternativos que se encuentran dispersos a nivel local.

Ayudan a validar esa propues-

ta algunas investigaciones como la de Rivlin (1971) que argumenta que la década de los sesenta había sido un período de "innovación al azar" y que su fracaso se puede atribuir a la ausencia de un buen diseño de los programas y de una evaluación que permita establecer la relación entre los insumos del sistema escolar y la producción de éste.

La idea básica subyacente es que el empleo de tecnologías educativas innovadoras puede mejorar la productividad de la educación, especialmente mediante la reducción de sus costos. Esto será posible en la medida en que se enuncien y delimiten con claridad los objetivos del sistema, se realice la actividad escolar por objetivos y se desarrollen instrumentos de evaluación más precisos.

Se inaugura a principios de la década de los setenta la era de la planificación y de la tecnología educativa como factor dinámico de la innovación educativa, tarea a la que contribuyen organismos internacionales, oficinas regionales, centros nacionales de investigación y formación de profesores, así como numerosos equipos académicos situados en instituciones educativas.

(2) La feroz crítica a la escuela de Roemer e Illich pareciera ubicarlos en una postura alternativa, compartimos el análisis de Carlos Lerena (1985: 310) que los visualiza como promotores de una nueva autodidaxia que propicia el retorno a las robinsonadas educativas. "Variante, y no alternativa, del juego entre intelectuales, la cultura de la anti-escuela, de la autoeducación, de la desescolarización y de la anticultura, creo que puede seguir desgranando el rosario de sus antis, de sus autos, de sus des y de sus contras. Puede ser incluso funcional que así lo haga. ¿Cómo no ver la misma fuente en las ideologías del soberano consumidor, del soberano elector, del soberano educando-autoeducado? Con la autoeducación ¿no se trata de lograr lo que en el campo económico y político se ha conseguido ya, o sea, lo de la ficción del individuo soberano? Que naturalmente quiere decir la soberanía de la empresa privada y de la lógica del beneficio en materia de educación y de cultura: el capitalismo entrando a saco en este terreno y hasta las últimas consecuencias".

Normalmente, cuando se analiza el impacto de la tecnología educativa, la crítica tiende a situarse en su aplicación en el aula y en la planeación curricular, sin embargo su espectro aplicativo es más amplio y con repercusiones mucho más fuertes tanto en la concepción estructural de los sistemas escolares, cuanto en la articulación de los discursos educativos dominantes y en la definición de las políticas de apoyo financiero de los organismos internacionales.

En su acepción más amplia la tecnología educativa es la madre de los criterios de racionalidad en la definición, estructuración, gestión y evaluación de los sistemas educativos, así como el instrumento necesario para vehiculizar los discursos de la eficiencia, la eficacia y de la calidad que cubren la década de los setenta, los ochenta y siguen vigentes hasta el momento actual.

La aplicación de esos criterios a escala planetaria ha producido dramáticos cambios en la concepción del ser y el deber de las instituciones educativas, registrados en los trabajos de investigadores de todos los países. A modo de ejemplo, señalaremos sólo algunos de los cambios de concepción que han ocurrido en menos de tres décadas:

a) Desde la idea de que por sí misma la expansión educativa conducirá a un desarrollo y una equidad mayores a la idea de que cualquier cambio educativo ha de ser evaluado en función de su eficacia y que deben estar orientados hacia grupos menos favorecidos para que logren una mayor equidad.

b) Desde la idea de que la transferencia de tecnología de los países ricos a los países pobres incrementará automáticamente sus niveles de bienestar a la noción de que se deben desarrollar tecnologías concebidas para una zona específica.

c) Desde la noción de que los individuos más "modernos" harán más eficaces las innovaciones modernas a

la idea de que los individuos son ya "racionales" y de que las barreras más significativas contra la difusión de las innovaciones son institucionales.

d) Desde el concepto de la escuela como enclave de modernidad y sus profesores y alumnos como agentes de cambio y de desarrollo a la caracterización de la escuela, los profesores y los alumnos como fuerzas resistentes al cambio, a las que es preciso empujar para que adopten las innovaciones que los beneficiarán.

e) Desde la concepción de la educación como inversión social a la noción de gasto público y desde la prioridad del subsidio estatal al incremento del gasto personal de los usuarios y de la participación del sector privado en la oferta y gestión del servicio educativo.

En suma, el enfoque de investigación, desarrollo e innovación ha permitido la instrumentación de criterios de eficiencia y maximización de la inversión educativa, creando modelos de insumo-producto, eficiencia-rendimiento y de estímulos-selectividad que se aplican a todos los renglones de la actividad educativa.

2:1.3. Enfoque productivista-tecnológico

Este enfoque considera a la educación como el factor que dota a la producción de la mano de obra calificada y al desarrollo tecnológico como el elemento generador de la innovación educativa.

Su forma de presentación se da a través de dos formas complementarias: la educación para el futuro y la educación respondiendo a las necesidades del entorno y del mercado ocupacional.

En su primera variante están las obras de Coombs (1968) y Bell (1973) que plantean el advenimiento de una sociedad posindustrial en la que el conocimiento y la habilidad técnica constituirán el recurso más importante y la mayor fuente de autoridad. La tarea de la educación es adaptar a

los sujetos para ese cambio dotándolos de la cultura científica y la capacidad tecnológica que les permita aceptar y actuar ante las innovaciones sociales y productivas.

En su segunda forma, están las recomendaciones de los organismos internacionales, los planes nacionales de modernización educativa y los múltiples estudios empresariales que demuestran la necesidad de una mayor cualificación en tecnologías punta para responder a las transformaciones que se están originando en el sector productivo y el mercado empleador, apostando por un crecimiento geométrico de los puestos de trabajo ligados a las nuevas tecnologías.

El impacto más significativo de este enfoque es su tendencia a una doble segmentación y estratificación del sistema educativo: por una parte, separar la formación técnica de la profesional y, de otra, desarrollar las áreas tecnológicas en detrimento de las humanidades y las ciencias sociales.

Pese a la popularidad de este enfoque, la mayoría de las investigaciones ponen en duda que el sistema educativo pueda cumplir realmente esos objetivos y, sobre todo, la validez de las premisas que lo sustentan.

Levin y Rumberguer (1988) en el caso de EE.UU. y Fernández Enguita (1987) en el caso de España, demuestran que pese a los avances de la implantación de las tecnologías punta en los procesos productivos, el sector más dinámico en la generación de empleos es el terciario y, dentro de éste, el segmento que requiere menos calificación profesional.

Por otra, desde los estudios de Collins (1971) a la fecha se ha demostrado que el sector productivo no tiene una clara definición de los perfiles profesionales precisos que requiere para sus puestos de trabajo y que la exigencia de mayores credenciales educativas no está asociada a necesidades de la producción en sí, sino más bien a factores de prestigio social de la empresa y a la mayor escolaridad de los solicitantes de empleo.

Asimismo, otra línea opuesta de estudios ha generado la teoría de

la sobre-escolarización y los efectos negativos que sobre el rendimiento productivo tiene la presencia de sujetos con mayores credenciales educativas que las requeridas por un determinado puesto. Como señala Collins:

En general, la evidencia indica que los requisitos educativos para un puesto de trabajo reflejan el interés de los empresarios por conseguir empleados respetables y bien socializados: su interés por los conocimientos técnicos adquiridos mediante la educación es menor. Cuanto mayor es el interés del empresario por el control de la normativa, y cuanto más elitista es el status de la organización, mayores son sus demandas educativas (1986: 142).

Eso sugiere una línea de investigaciones que permite explicar la posición relativa de los egresados de las instituciones educativas en el mercado ocupacional: las redes de viejos lazos escolares y sociales que actúan en forma independiente de los requisitos técnicos para un puesto de trabajo.

El paradigma técnico-funcionalista, en consecuencia, provee el enfoque dominante en las orientaciones educativas y explica en gran medida las innovaciones a nivel de los sistemas formales, aunque muchas de sus propuestas -como la productivista-tecnológica, por ejemplo- difícilmente puedan demostrar su validez empírica.

3. EL PARADIGMA ALTERNATIVO

El enfoque alternativo sostiene que la estratificación social actual es reflejo de un histórico y continuo conflicto entre grupos de poder desigual. La escuela es funcional al sistema en tanto es un mecanismo más de mantenimiento del poder y de la desigualdad clasista, ya sea en su carácter de aparato ideológico de Estado (Althusser, 1977); agente de la violencia simbólica y reproductora de las desigualdades de capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1976); inculcadora de los códigos dominantes o de las diferencias de género y de

etnia (Berstein, 1982; Apple, 1990);, por citar algunas de las perspectivas analíticas de este paradigma.

La perspectiva funcionalista de la modernización -para este paradigma- se demuestra inaplicable en las condiciones de competencia imperfecta que existen en la sociedad, no sólo en lo económico y educativo, sino también por las recompensas sociales diferentes según el sexo, la etnia o la raza. Gintis (1976) afirma que éstas aunque reduzcan la producción, sirven para fragmentar a la clase trabajadora con el objeto de disminuir aún más su poder.

El análisis alternativo de cara a la organización social se pregunta: ¿Para quién es eficiente o funcional? En esa perspectiva la educación aparece como un instrumento que opera para mantener los privilegios de los poderosos, reproduciendo los valores de la clase en el poder y ampliando las diferencias de capital cultural, línea de investigación fundada por Bordieu y Passeron (1976).

Al mismo tiempo, la escuela sirve para sostener y profundizar la distinta valoración del trabajo manual e intelectual y para impedir su síntesis en un centro educativo único y de carácter polivalente (Baudelot y Establet; 1978).

La escuela, por consiguiente, es un enclave en que se conjugan contenidos explícitos con discursos implícitos trabajando con un currículum de carácter dual: uno manifiesto, que señala los contenidos de la instrucción, y otro oculto que perfila los valores y las reales actitudes que persigue la formación, línea de trabajo iniciada por Willis, Apple, Doyle y otros.

La escolarización, por tanto, tiene por objetivo formar a los jóvenes en la puntualidad, a reaccionar bien ante la autoridad, a ejercer un grado limitado de creatividad, a trabajar para el logro de unas recompensas definidas en forma extrínseca, es decir, para formar las actitudes requeridas por el mundo de la producción (Fernández Enguita, 1987); para entender el mensaje educativo de la escuela es necesario entender sus

relaciones de correspondencia con las estructuras de poder (Bowles y Gintis, 1976).

El poder no es sólo externo: la propia escuela es un campo de relaciones y conflictos de poder. Los estudios de Apple, Braverman, Clark, Habermas, demuestran cómo el control ha pasado de una forma simple y directa a una forma más técnica y burocrática en la que el poder se torna invisible y crea sus propias estructuras y redes de generación y sostenimiento. Se crea así la línea de análisis institucional, que cobra fuerza en América Latina a través de los trabajos de J. J. Brunner, Olac Fuentes, Axel Didrikson, entre otros.

Otra área emergente de la investigación alternativa es el examen del lenguaje técnico del paradigma educacional dominante. Habermas (1971) analiza cómo la deliberada racionalidad del lenguaje refleja y refuerza las estructuras sociales y la conciencia individual basada en la racionalidad técnica. Los Alumnos de Barbania (1976) demuestran en forma empírica dicha tesis en su conocida "Carta a una profesora", abriéndose un campo que será explorado con singular fuerza en los trabajos tendientes a demostrar la discriminación de género prevaleciente en los sistemas escolares.

Apple (1978) proyecta ese análisis al currículum y el aprendizaje, sosteniendo:

El lenguaje del aprendizaje tiende a ser apolítico y ahistórico, ocultando así el complejo nexo de poder y recursos políticos y económicos subyacentes bajo buena parte de la organización y la selección del currículum.

Levin (1980) realiza un análisis semejante de la planificación educativa, afirmando:

Cuando planificadores y reformadores emplean términos como agentes de cambio, cambio dirigido y cambio planificado, ellos y quienes les siguen tienden a creer que el empleo del lenguaje y la lógica del cambio racional implican un control mismo del proceso de cambio. En

contraste, si se revisan los trabajos sobre reforma educativa, se advierte que la retórica de la reforma es probablemente su manifestación más importante, más que el cambio que asegura producir.

El lenguaje y los códigos lingüísticos refuerzan el papel de aparato cultural del sistema escolar, de acuerdo con otra línea de estudios que exploran su misión cancerbera y legitimadora, enfoque en el que destaca el aporte de la Nueva Sociología de la Educación inglesa con trabajos de M. Young, G. M. Esland, N. Keddie, M. Greene, N. Postman y C. Weingarntner, entre otros. Esto lleva a Meyer (1977) a la conclusión que:

Los propios sistemas de educación son así, en cierto sentido, ideologías. Racionalizan en términos modernos y privan de previas explicaciones sacralizadas a la naturaleza y la organización del personal y el conocimiento de la sociedad moderna.

Willis (1977) retoma esa perspectiva y sostiene que la hegemonía se mantiene, no mediante un conjuro de los "intereses dirigentes" sino por la misma lógica de las instituciones sociales. Su célebre investigación "Aprendiendo a trabajar: cómo los hijos de la clase obrera llegan a ser obreros" inaugura varias líneas teóricas y metodológicas que están presentes en múltiples investigaciones educativas: la denominada perspectiva de los estudios culturales en que la escuela no es entendida sólo como reproducción sino también como resistencia de los miembros de los grupos sociales que siempre han fracasado en ésta; el aula como lugar de negociaciones e intercambios de poder; la etnografía estructural como método de investigación y análisis, estableciendo una relación entre conducta en el aula, prácticas en el grupo de pertenencia y valores predominantes en la familia de origen del estudiante.

En el centro del debate y de la investigación se ubican la escuela, las aulas, los docentes y los estudiantes, tratando de entenderlos como sujetos de acción cultural y de intercambios simbólicos, situados entre el autorita-

rismo institucional y los mecanismos de resistencia, entre la promesa de recompensas ligadas al éxito y de sanciones que acompañan al fracaso.

La etnografía escolar y la investigación-acción se convierten en los enfoques principales del trabajo de los investigadores de este paradigma, lográndose una visión renovada de los procesos escolares y de sus actores, como lo demuestran los aportes de Giroux (1990), Elliot (1990).

La mirada sobre la "cultura escolar" trae consigo una revalorización de Paulo Freire (1969) y sus tesis de la

LOS ENFOQUES ETNOGRÁFICOS Y DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, ASÍ COMO LOS DESARROLLADOS DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA HAN SIGNIFICADO UNA TRASLACIÓN DESDE LOS MÉTODOS CUANTITATIVOS A LOS CUALITATIVOS, CUESTIÓN QUE HA TENIDO UN IMPACTO SIGNIFICATIVO NO SÓLO SOBRE LOS OBJETOS DE ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN, SINO TAMBIÉN HA CREADO UNA NUEVA BASE ANALÍTICA PARA EL TEMA PRIORITARIO QUE EMERGE DESDE EL PARADIGMA DOMINANTE: LA EVALUACIÓN DE LOS SISTEMAS ESCOLARES Y DE LA EFICIENCIA DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS.

educación como acción cultural y de concientización, la educación bancaria o la pedagogía del oprimido, aunque ahora vistas desde la perspectiva de los sistemas educativos formales y de los sujetos escolares típicos. Este aporte, reconocido en forma explícita por Giroux, permite un acercamiento entre los planteamientos de la educación popular de adultos y los de la didáctica crítica para la educación escolar. Al mismo tiempo, amplía el marco analítico de los estudios que tienden a relacionar la cultu-

ra y conocimiento popular con el lenguaje y cultura escolar.

Los enfoques etnográficos y de la investigación-acción, así como los desarrollados desde una perspectiva histórica han significado una traslación desde los métodos cuantitativos a los cualitativos, cuestión que ha tenido un impacto significativo no sólo sobre los objetos de estudio de la investigación, sino también ha creado una nueva base analítica para el tema prioritario que emerge desde el paradigma dominante: la evaluación de los sistemas escolares y de la eficiencia de los procesos educativos.

La evaluación de las innovaciones, desde la perspectiva alternativa, debe examinar no sólo a quién beneficia una innovación y cuánto cuesta, sino quién está pagando los costos. En ese sentido, la evaluación es una ideología que funciona sobre todo para proporcionar legitimación a los intereses de los privilegiados, convirtiéndola en un procedimiento técnico, consignado al dominio de los "expertos objetivos" (Wexler, 1981).

Para esta tendencia, una evaluación basada exclusivamente en standards o en modelos de eficiencia/racionalidad es una visión demasiado limitada de los procesos educativos. Hurst (1978: 3) refutando los informes que indican el fracaso de las innovaciones educativas de la década de los sesenta señala:

"No podemos llegar a la conclusión de que una innovación es ineficaz, si no ha sido aplicada eficazmente".

Desde otro ángulo analítico, Apple se pregunta cuál es el criterio de evaluación de lo que aprenden los alumnos en la escuela si aún no se conoce bien el mecanismo a través del cual los alumnos aprenden. Ese mismo autor, analiza otra perspectiva de las innovaciones: los intentos de industrialización de la actividad educativa por medio de la enseñanza programada, el uso intensivo de satélites y medios audio-visuales que tienden a convertir la educación en una actividad de consumo individual, similar al reemplazo del cine por el video.

Desde luego, quienes promueven esa alternativa también emplean su poder para cuestionar la legitimidad y eficiencia de los sistemas educativos.

En esa misma dimensión evaluativa, la noción crítica del fracaso escolar es que éstos no se deben a una escuela inapropiada sino a una distribución desigual del poder y de los recursos: en la escuela fracasan quienes ya habían sido segregados por la pobreza y la falta de capital cultural en la sociedad.

La idea-fuerza más reiterada en la evaluación desde una perspectiva alternativa es: en una sociedad estratificada y en un régimen de competencia imperfecta la tesis de una educación más eficiente socialmente es imposible porque la eficiencia social constituye un concepto falso. El dilema viene a ser ¿educación para todos o educación para unos pocos?

El modelo modernizador de los sesenta se inscribe en la primera tesis; la modernidad de fines de los ochenta está situada en la segunda coordenada. La primera modernización creó expectativas educativas en los sectores populares y amplió la participación del Estado en la gestión educativa, en la misma forma en que amplió su acción en el campo económico. La segunda modernidad busca desestimular la participación del Estado en la economía, aumentar el peso del sector privado en el servicio educativo, incrementar el costo para los usuarios y en hacer más selectivo el acceso a los niveles superiores de la educación, devolviéndole su carácter elitista y disminuyendo el flujo de quienes no posean los medios para acceder a ella.

Para conseguir sus fines cuentan con la crítica a la escuela, un arsenal de argumentos para demostrar el fracaso de las innovaciones precedentes y con el discurso de la búsqueda de la calidad, o lo que es lo mismo: "una educación de calidad para gente de calidad" (Lerena, 1991). Discurso bueno para legitimar el retorno a las diferencias sociales que nunca desaparecieron, pero que al menos se intentaba atenuar.

Hoy, ni siquiera el pudor

discursivo existe. Baste recordar que Margaret Thatcher puso en marcha el modelo neoliberal sustentando la tesis de los tercios sociales: un tercio debe acumular capital y poseer un alto nivel de consumo; un segundo tercio debe tener trabajo estable y un nivel de consumo medio y un tercer tercio queda librado a su suerte, nutriendo la economía subterránea, viviendo del trabajo ocasional y sin los beneficios que significaba el Estado de bienestar. Son los que fracasaron en el régimen de competencia social, de productividad y de triunfo de la calidad.

Al amparo de la calidad educativa también se puede esperar la existencia de un tercio o un porcentaje casi estable signado por el fracaso escolar y el analfabetismo. Lo importante es mejorar los macroindicadores del nivel educativo, aunque permanezca o empeore la situación de los desatendidos, que siendo menos numerosos se encuentran en una situación más precaria (Baudelot y Establet, 1990).

4. DESAFÍOS PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La rápida revisión de los dos paradigmas más importantes de la innovación educativa y de las líneas de investigación que han generado a su alrededor, nos muestra que esas dos perspectivas aparecen como coherentes y consistentes para un análisis de los fenómenos sociales y educativos de las últimas tres décadas, tanto en el campo de la educación formal como en la educación de adultos. El enfoque alternativo -en este último caso- está representado por la educación popular y el dominante está representado por las tesis funcionales y desarrollistas propiciadas -especialmente- por los organismos internacionales y los servicios ligados a los ministerios de educación.

No se pueden ignorar los profundos -a veces dramáticos- cambios que desde fines de los ochenta han acaecido a nivel mundial, marcando con fuerza el tránsito hacia la postmodernidad. El dominio de la economía de mercado disminuye los

espacios al Leviatán clásico de Hobbes, pero -al mismo tiempo- propicia la recuperación del protagonismo de la sociedad civil, actuando como un freno a los desbordes de la política partidaria, del poder económico sin trabas y del militarismo como instrumento contrademocrático. Surgen y se fortalecen nuevos aprendizajes sociales significativos como el desarrollo local, la renovada concepción del ciudadano, la ecología, el pacifismo, los derechos humanos, el desarrollo a escala humana, el respeto a las diferencias de etnia y de género, entre otros temas que reclaman su lugar en los currícula académicos y que ya forman parte del paradigma alternativo -y en ocasiones también del dominante- de la educación de adultos.

Es innegable que la economía ha reemplazado a la política en la orientación estratégica de las sociedades modernas; también es indudable que el Estado tiende a empequeñecerse no sólo en sus atribuciones económicas, sino también en sus deformaciones centralistas, empujando la descentralización regional y la desconcentración administrativa como elementos tácticos de una estrategia global de una rearticulación de mercados y centros de poder.

Descentralización nacional y globalización mundial son dos caras de una misma moneda, dos partes inseparables del nuevo modelo de desarrollo a escala planetaria, sostenido e impulsado con base en las nuevas tecnologías y en el control del conocimiento de frontera como mercancía inédita para mantener relaciones de intercambio desigual.

Estamos ya en la aldea global avizorada por McLuhan; ante los mensajes que la cruzan todos los humanos son iguales, pero -orwellianamente- unos son más iguales que los demás. La información, en todos los sentidos y niveles es un patrimonio social, pero la calidad de la información -como la calidad de vida o la calidad de la educación- no se distribuye de manera uniforme, sino en una escala directamente proporcional a la capacidad económica.

Todo ha cambiado. La educación, pese a su cobertura ampliada, ya no despierta ese entusiasmo y confianza como herramienta necesaria para acceder al trabajo y a la movilidad social. Ahora se sabe que siendo necesaria, no es suficiente: con ella existe la posibilidad; sin ella, la posibilidad se torna difusa.

El fin de la inocencia ante los logros de la educación, no significa como sostiene Coombs que ésta "de ser la cabeza ha pasado a ser el sombrero". Quizás como reconoce Suchodolski sólo signifique el ocaso de los ingenuos idealismos pedagógicos basados en la confianza de la racionalidad humana como forma de articulación de relaciones solidarias y de perfeccionamiento de la sociedad, proceso en el que la educación jugaba un rol relevante. Hoy, a diferencia del pasado, ya no es un bien en sí misma, sino un medio; los objetivos curriculares no pueden apuntar sólo a la adquisición de destrezas culturales o de valores éticos en su sentido más amplio, sino que deben buscar correlatos con aspectos específicos de la realidad económica, el mercado laboral y ocupacional. El experto de Weber proyecta su sombra sobre los sistemas escolares y es el que delinea el perfil que dibujan los evaluadores con sus instrumentos de medición. Las recomendaciones del Banco Mundial pesan más que las tesis pedagógicas y las propuestas de los profesores en las políticas de educación de las distintas naciones.

Aunque todo ha cambiado, muchos de los problemas y enfoques de investigación educativa del período examinado continúan vigentes, quizás porque la capacidad de respuesta de la escuela y de los educadores no ha evolucionado al ritmo vertiginoso de las nuevas tecnologías o de los modelos socio-económicos. Sólo que ahora aquéllos se presentan como "neo-propuestas", como es el caso, por ejemplo, de la reactualización de las tesis del capital humano o de la eficiencia reconvertida en "calidad", que en el caso de la escuela y de la educación de adultos, se traduce en logros que

reflejen adecuadamente la competitividad y productividad como reflejo de la capacidad de desarrollo de los sujetos y su individualidad. En suma, como se predica el fin de las utopías, la escuela debe cambiar su enfoque y reemplazar los ismos por la edad, quedando vigente sólo uno como eje central: el pragmatismo⁽³⁾.

Cara al período examinado y mirando los cambios producidos en el último quinquenio, analicemos las fortalezas y debilidades de ambos paradigmas ante los nuevos desafíos sociales y educativos.

El paradigma dominante, sin explicitar sus objetivos finales, entrega una explicación de las asociaciones que establece entre la educación y otros niveles de la realidad. Es verdad, como acota Bock (1981) que muchas de sus afirmaciones son superficiales: la escolarización como transmisión de destrezas y de socialización; las escuelas como mecanismos sociales y culturales; los individuos con una mayor exposición a la educación y a los medios de comunicación desarrollan actitudes "más modernas" y un mayor empuje hacia el éxito en términos de ingresos y consumos" o que la modificación de la conducta mediante una acción programada al estilo Skinner funciona en el proceso de aprendizaje.

Verdades superficiales a las que los críticos alternativos interrogan ¿para quién y para qué son cada una de esas propuestas?

Es evidente que el fracaso básico del paradigma dominante es entender como dada la estructura en que ocurren esos fenómenos, en un intento de hacer suponer que esas estructuras operan en función de una noción abstracta e irreal de la sociedad como un todo.

El paradigma alternativo, por su parte, ha visto debilitarse un elemento axial de su enfoque: considerar al capitalismo en una crisis continua que mina sus estructuras y abre cursos de acción para innovaciones alternativas. Al menos, por ahora y tras el derrumbe del socialismo real, todo parece indicar que las últimas crisis han fortalecido sus

bases y las tendencias originales que fundan los sistemas educativos: proporcionar educación para todos, pero a cada uno de acuerdo con las necesidades de su trabajo y de su ubicación social. El sistema educativo, como señala Condorcet en los albores de la revolución francesa, no está para hacer desaparecer las diferencias sociales, sino que su función es atenuarlas y hacer que los individuos las acepten en función de los méritos de origen y de estado o situación social.

El nuevo discurso educativo del paradigma dominante, tendiente a explicar la disminución de las expectativas sociales en torno a la educación, es una reiteración de viejos conceptos: la falta de motivación del pueblo; la ignorancia o la falta de interés de los burócratas del sector público; la intervención del gobierno en materias que deberían entregarse al sector privado; la falta de recursos suficientes.

De ahí que las orientaciones emergentes sean más o menos precisas: ampliación del esfuerzo destinado a la educación básica, los programas con adultos, la capacitación para el trabajo y las actividades no formales. Al mismo tiempo, aumentar la selectividad, el gasto personal y los niveles de exigencia a las universidades, pero sin aumentar significativamente la inversión en el sector y tratar de elevar su productividad y la de sus docentes por medio de estímulos extrínsecos: becas al desempeño académico, por ejemplo, que cumplen la misma función que la calificación para el estudiante.

El señuelo es la nueva configura-

(3) Ese cambio se advierte con claridad en los documentos educativos. Los publicados hasta fines de los setenta enfatizan en temas como funcionalismo, estructuralismo, conductismo; mientras que los editados a partir de la segunda mitad de los ochenta y, en especial en la década de los noventa, presentan como ejes discursivos temas como calidad, equidad, productividad, competitividad, civilidad, individualidad. El único ismo sobreviviente parece ser el pragmatismo, tanto en su versión organizativa institucional como en su dimensión individual, constituyendo un tema renovado de análisis y de investigación educativa.

ción social que emerge de la modernidad o de las sociedades en tránsito a una era posindustrial y la demanda creciente de las nuevas habilidades requeridas por la revolución científico-técnica. Sin embargo, hay aspectos que se omiten intencionadamente y que prefiguran una extensa línea de investigaciones educativas. Por ejemplo: se omite que en todo el mundo el trabajo de los escasamente instruidos y con bajos salarios resulta necesario y útil para el mantenimiento de los beneficios empresariales y que ese es el sector de empleos que crece más rápidamente; que, incluso los países ricos, con una población bien instruida, están enfrentando la mayoría de los problemas de los países pobres y que mayor escolaridad no significa hoy más empleo, sino aumento en los niveles de escolaridad de los desempleados; que la motivación significa poco sin poder y sin posibilidades de incidir realmente en las decisiones y en las acciones; que una política de debilitamiento del Estado no conduce per se a la eficiencia en la competencia sino a una concentración del poder; en fin; que la falta de recursos consagrados a la resolución de los problemas sociales y educativos representa una opción política que conduce a la privatización de esos servicios, pero sólo en las áreas que resulten más rentables o estratégicas.

Ese paradigma no sólo es inaplicable en su totalidad, sino además peligroso porque, al igual que en los trabajos sobre el fracaso escolar, tiende a culpar a los individuos de su fracaso social y laboral. Ideología peligrosa porque permite a quienes son favorecidos escapar de su responsabilidad en las acciones y no pone en tela de juicio las estructuras que los favorecen, rompiéndose así hasta los más débiles hilos del entramado solidario y lanzando a unos contra otros en una competencia imperfecta y cuyas verdaderas reglas e intenciones se desconocen.

La libertad de elección, principio axial del liberalismo que los exponentes del paradigma alternativo ignoraron sistemáticamente en sus análisis, más allá de las perversiones a

que ha sido sometido por las distorsiones del mercado y de la publicidad, constituye una de las ideas fuerza que posiblemente rijan el desarrollo educativo del futuro próximo: a partir de él se puede fundamentar la tesis de la mayor diversidad de oferta y de prestadores del servicio educativo, o lo que es lo mismo, de la mayor participación del sector privado.

NO ES EXTRAÑO QUE MIENTRAS MÁS FUERTES SE HACEN LAS TENDENCIAS CONSERVADORAS PARA EL CONTROL DE LAS ESTRUCTURAS Y ENCLAVES DE PODER MACROSOCIAL Y PARA CAMBIAR LA ORIENTACIÓN DEL SECTOR EDUCATIVO, LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA TIENDA A HACERSE MÁS MICROESTRUCTURAL, A REFUGIARSE EN LAS AULAS, A ANALIZAR LAS CONDUCTAS DE PROFESORES Y ESTUDIANTES, A VERIFICAR CÓMO LAS BUROCRACIAS HAN PERVERTIDO LAS INNOVACIONES.

Las ventajas del libre mercado que, según la mercadotecnia, permite a cada consumidor elegir el tipo de vivienda, auto, desodorante o cepillo de dientes que más se acomode a su preferencia y de acuerdo a sus medios, es lo que se está buscando para la educación con la creación de un mercado educativo libre y competitivo. No estamos en contra que ello ocurra, pero sí debemos llamar la atención que una diversificación signada por ese enfoque nos puede conducir a una superficialidad similar a la que advertimos en la promoción de los autos o en la de los cepillos de dientes.

No es extraño que mientras más fuertes se hacen las tendencias conservadoras para el control de las estructuras y enclaves de poder macrosocial y para cambiar la orientación del sector educativo, la investigación educativa tienda a hacerse

más microestructural, a refugiarse en las aulas, a analizar las conductas de profesores y estudiantes, a verificar cómo las burocracias han pervertido las innovaciones. En parte, es el espacio de libertad y de acción que nos va quedando y quizás, en mucho, porque nos estaríamos haciendo los únicos responsables del fracaso de las innovaciones educativas: estaríamos en la misma posición del alumno que reprobó matemática porque no tiene habilidades, porque no estudió lo suficiente o porque el profesor lo convenció que es tonto.

No negamos la validez de esa línea de investigación ni de su importancia para comprender la dinámica interna del sistema escolar, pero sin duda el gran desafío está en construir enfoques de investigación que desvelen esos grandes supuestos ideológicos que se dan por buenos sin necesidad de demostración y a partir de los cuales se postula una innovación de signo social regresivo. En especial, como advierte Giroux (1993), enfrentar la apropiación monopólica de los valores éticos que intentan los sectores conservadores y recuperarlos en proyectos educativos orientados a la lucha por la democracia y la ciudadanía, no sólo como valores sociales, sino como formas de articulación de las prácticas escolares.

Eso implica que los investigadores debemos saltar los muros de las instituciones tratando de articular proyectos que miren al conjunto del sistema escolar. Es probable que desde esa óptica nos podamos explicar la regresión de la matrícula universitaria; la disminución de la influencia de la universidad en la actividad social, política y cultural; la real relación existente entre nuevas tecnologías y países de industrialización tardía; entre privatización de la economía y privatización de la educación, etc.

El desafío de la investigación educativa alternativa, en nuestra opinión, es demostrar que la calidad de la educación, malgré tout, consiste como dice Carnoy (1991) en que mayor cantidad de gente reciba mayor educación.

Referencias

- ALTHUSSER, L. "Ideología y aparatos ideológicos de Estado". En L. A. *Posiciones*. Anagrama, Barcelona, 1977.
- ALUMNOS DE BARBANIA. *Carta a una profesora*. Ed. Cultura Popular, México, 1976.
- APPLE, M. W. "Ideology and form in curriculum evaluation" En: G. Willis (ed). *Qualitative evaluation*. Col. McCutchan. Berkeley, 1978.
- *Política, economía y poder en educación*. Universidad Autónoma de Hidalgo, Pachuca, 1990.
- AVERCH, H. et al. *How effective is schooling? A critical review and synthesis research findings*. Col. Rand Corporation, Santa Mónica, 1972.
- BAUDELLOT, CH.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI, Madrid, 1976.
- *El nivel educativo sube*. Morata, Madrid, 1990.
- BECKER, G. "Investment in human capital: A theoretical analysis". En: *Journal of Political Economy*. Nº 70, Págs. 9 - 49, 1962.
- BELL, D. *The coming post industrial society. A venture in social forecasting*. Basic Books, New York, 1973.
- BERG, I. *Education and jobs: The great training robbery*. Center for urban education/ Praeger Publishers, New York, 1969.
- BOCK, J.C. "Education and development: A conflict of meaning". En: P. Albach et al (eds.). *Comparative education*. McMillan, New York, 1981.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, R. *La reproducción*. LAIA. España, 1976.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. Basic Books. New York, 1976.
- CARNOY, M. "Educational innovation in Latin America", Ponencia en la Conferencia Facing Change in Latin America. CINTERPLAN. Caracas, 23-28 septiembre, 1979.
- "Educación de calidad es la que llega a toda la gente". En: Alvarez Tostado, C. *Platiquemos de la calidad de la educación*. EDIUAS, Sinaloa, 1991.
- COLEMAN, J.S. *Equality of educational opportunity*. Department of Health, Education and Welfare, Washington, U.S., 1966.
- COLLINS, R. "Las teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa". En: *Educación y Sociedad*. Nº 5, págs. 125 - 148, Madrid, 1986.
- COOMBS, P. *La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes*. Presses Universitaires de France, París, 1968.
- DAVIS, K.; MOORE, W.E. "Some principles of Stratificacion". *American Sociological Review*. Nº 9, págs. 242 - 49, 1945.
- ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid, 1990.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. *La escuela en el capitalismo democrático*. EDIUAS, Sinaloa, 1987.
- FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva, Montevideo, 1969.
- GINTIS, H. "The nature of labor exchange and the theory of capitalist production". En: *Review of Radical Political Economy*. Nº 8, págs. 266 - 279, 1976.
- GIROUX, H.A. *Los profesores como intelectuales*. Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós, Barcelona, 1990.
- *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI. México, 1993.
- HABERMAS, J. *Knowledge and human interests*. Beacon Press, Boston, 1971.
- HAVELOCK, R.G. *Planning for innovation*. Institute for Social Research. Michigan, 1971.
- HURST, P. *Implementing innovatory projects: A critical review of the literature*. World Bank, Washington, D.C., 1978.
- HUSEN, T. *Origine sociale et education*. OCDE, París, 1972.
- ILLICH, I. *La sociedad desescolarizada*. Barral, Barcelona, 1974.
- JENCKS, C. S., et al. *Inequality: A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books, New York, 1972.
- KEDDIE, N. "Classroom Knowledge". En: Young, M. (ed). *Knowledge and Control*. Collier-MacMillan, Londres, 1971.
- KUHN, T. S. *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, Col. Breviarios, México, 1970.
- LERENA, C. *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Grupo Editorial Zero, Madrid, 1985.
- "Calidad quiere decir diferencia". En: Alvarez Tostado, C. (ent.). *Platiquemos de la calidad de la educación*. EDIUAS, Sinaloa, 1991.
- LEVIN, H. "The limits of educational planning". En: H. Weiler (ed). *Educational Planning and social change*. UNESCO, París, 1980.
- LEVIN, H.; RUMBERGER. "Las nuevas tecnologías y las necesidades educativas: visiones, posibilidades y realidades". En: *Política y Sociedad*. Revista de la Universidad Complutense. Nº 1, Verano, 1988.
- MEYER, J.W. "The effects of education as an institution". En: *American Journal of Sociology*. Nº 83, págs. 55 - 77, 1977.
- PARSONS, T. "The school class as a social system". En: *Harvard Educational Review*. Vol. 29, Nº 4, págs. 297 - 318, 1959.
- PINCUS, J. "Incentives for innovation in the public schools". En: *Review of Educational Research*. Nº 44, págs. 113 - 144, 1974.
- RIVLIN, A. M. *Systematic thinking for social action*. Brooking Institution, Washington, 1971.
- ROEMER, E. *School is dead: Alternatives in education*. Doubleday Inc. New York, 1971.
- SCHULTZ, T. W. "La inversión en capital humano". En: *Educación y Sociedad*. Nº 1, págs. 181 - 195, Madrid, 1983.
- SUCHODOLSKI, B. "Le travail et les perspectives éducatives". En: *L'Education et le travail dans le société moderne, 9eme Congres A.M.S.E.* (Versión en castellano en Cuadernos del CISE-UAS. Nº 1, Sinaloa, 1990). Anaya, Madrid, 1985.
- WEXLER, P. "Change Social, cultural and educational". En: *New directions in education: Critical Perspectives*. State University of New York, Paper Nº 8, 1981.
- WILLIS, P. *Learning to labour*. Saxon House, Inglaterra, 1977.
- YOUNG, M. ed. *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Collier-MacMillan, Londres, 1971.

LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN AMÉRICA LATINA: POLÍTICAS NECESARIAS Y NUEVAS ESTRATEGIAS

César Picón *

AGENDA •

Deseamos comunicar y compartir con los lectores las siguientes inquietudes temáticas: a) una visión de futuro de la educación de jóvenes y adultos (EDJA) y el estado actual de la investigación latinoamericana en este dominio; b) una agenda de desafíos cruciales de la investigación latinoamericana en educación de jóvenes y adultos; y c) apuntes sobre políticas y estrategias de investigación en educación de jóvenes y adultos en América Latina.

A. Una visión de futuro de la educación de jóvenes y adultos y el estado actual de la investigación latinoamericana en este dominio

Abordamos dos temas: 1) algunos escenarios del futuro: concertación y nueva institucionalidad educativa; y 2) apuntes del estado actual de la investigación en educación de jóvenes y adultos en América Latina.

1. ALGUNOS ESCENARIOS DEL FUTURO: CONCERTACIÓN Y NUEVA INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA

En el Siglo XX se han realizado los más espantosos crímenes de la humanidad y se ha deteriorado peligrosamente el medio ambiente. Pero también en dicho siglo se ha producido un gigantesco desarrollo científico, particularmente en física, psicología y biología; se ha producido un acelerado desarrollo tecnológico y comunicacional; y luego de la perplejidad causada por el colapso del socialismo del Este y de las visiones críticas sobre un sobredimensionado pragmatismo capitalista, se va perfilando un humanismo que trata de sintetizar lo más relevante de las vertientes filosóficas e ideológicas para hacer de la tierra un planeta de equilibrio, paz, tolerancia y solidaridad entre los hombres, los pueblos, las culturas, los estados.

* Educador Peruano. Especialista principal de la UNESCO - PNUD, Panamá. Ex coordinador de la Red de Alfabetización y Educación Básica del CEAAL.

En el campo del desarrollo educativo en general y específicamente de la EDJA ha habido en este siglo considerables avances. Sin embargo, estamos distantes de atender las demandas educativas de la humanidad. Hay alrededor de 1.000 millones de analfabetos en el mundo y una cantidad apreciable y todavía no precisada de niños, jóvenes y adultos que no tienen acceso a la escuela o desertan de ella sin concluir la educación básica que requieren para desarrollarse en el mundo en que vivimos.

Para revertir la situación anteriormente referida han surgido en nuestra región intentos en algunos países de reformas educativas y desde 1979, con los auspicios de la UNESCO-OREALC, los países de la región comenzaron a construir su Proyecto Principal de Educación, que ha servido de base para la Declaración Mundial de Educación para Todos, lanzada en Jomtien, Tailandia, en 1990. Tenemos que hacer una lectura del camino recorrido por las reformas educativas de América Latina, por lo menos en las dos últimas décadas. La lectura regional de tales experiencias nos permite sostener que no siempre los planteamientos básicos, las estructuras y las estrategias de dichas reformas fueron el resultado de un diálogo abierto para llegar a una propuesta consensuada a nivel de Estado y de sociedad.

Tales reformas educativas, de otro lado, no siempre tuvieron éxito en lograr un desarrollo armónico de sus racionalidades teóricas, estratégicas, metodológicas y operacionales. En algunos casos hubo un sobredimensionamiento de lo ideológico en desmedro de los aspectos técnicos, metodológicos y operacionales. En otros casos, incluso dentro de condiciones favorables para articular la educación a otros tipos de desarrollo, no fue posible articular la educación a otras reformas sociales y económicas que se dieron en determinadas sociedades nacionales.

La experiencia histórica de América Latina también nos ha mostrado que el desarrollo educativo, en cuanto variable dependiente de macro-decisiones de desarrollo en sus distintas expresiones, ha tenido avances y retrocesos. Las reformas educativas, asumiendo sus carencias y fragilidades, han hecho aportes valiosos. Si con amplitud de espíritu nos elevamos por encima de las pasiones y de las situaciones polarizadas de nuestra pequeña "aldea nacional", encontraremos que hay un patrimonio extraordinario de conocimientos y experiencias sobre el cual conviene reflexionar críticamente y aprovechar tal insumo para construir

DESDE LA FECHA DE LA DECLARACIÓN MUNDIAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS (MARZO DEL 90), CON EXCEPCIÓN DE ALGUNOS PAÍSES, NO SE PERCIBEN GRANDES TRANSFORMACIONES EN CASI TODAS LAS REGIONES DEL MUNDO. LA MODERNIZACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS, A NIVEL DE TENDENCIA GENERAL, SE VA INICIANDO CON UN PERFIL BASTANTE BAJO.

nuestras propuestas a futuro.

Hay un consenso cada vez más creciente en América Latina en el sentido de que el planeamiento del desarrollo educativo nacional tiene que encarar el desafío de iniciar o reiniciar la ruta casi siempre vislumbrada, pero también casi siempre desatendida, de lograr una concertación nacional entre los actores sociales protagónicos y apoyadores de la educación para todos los grupos de edad de la población nacional.

La experiencia histórica latinoamericana, en relación con la señalada búsqueda, muestra avances y retrocesos, evoluciones y también involuciones. También muestra las fragilidades y fracasos de las políticas

nacionales de educación sustentadas en decisiones unilaterales de los gobiernos de turno, percepciones etnocentristas focalizadas en desarrollos educativos institucionales, agudos desequilibrios entre la oferta y los recursos y apoyos destinados a su ejecución, desequilibrios entre las expectativas generadas y los logros reales, tensiones y polarizaciones entre los diferentes actores sociales y ausencia o renuencia a los espacios para debatir democráticamente los conflictos y los disensos y construir consensualmente pautas orientadoras aceptables para las partes involucradas.

El balance general del recorrido histórico en los intentos de cambio de nuestros sistemas educativos es que si las realidades del mundo y de las sociedades nacionales van cambiando, las concepciones y valoraciones sobre la educación en general y la EDJA en particular también tienen que cambiar. No es un problema solamente de que nos enfrentamos a una transformación productiva y que debiéramos hacerla con una creciente equidad social. El problema crucial es que la humanidad y los latinoamericanos estamos ya viviendo en una nueva era, para la cual las generaciones del presente tenemos que hacer desaprendizajes, reaprendizajes y nuevos aprendizajes. Tenemos que iniciar la ruptura con nuestros paradigmas convencionales y abrir nuestras mentes a la búsqueda de nuevas respuestas, a la construcción de nuevos paradigmas.

Desde la fecha de la Declaración Mundial de Educación para Todos (marzo del 90), con excepción de algunos países, no se perciben grandes transformaciones en casi todas las regiones del mundo. La modernización de los sistemas educativos, a nivel de tendencia general, se va iniciando con un perfil bastante bajo. En el caso de los países subdesarrollados es particularmente preocupante la brecha cada vez más distante entre el desarrollo educativo y el acelerado

desarrollo científico, **tecnológico** y comunicacional de la **humanidad** (1).

Estados Unidos, **Canadá**, algunos países de Europa Occidental y el Japón van asumiendo que en sus países existe el fenómeno del analfabetismo funcional. En Alemania y Japón, de otro lado, hay experiencias innovadoras en materia de relación escuela-empresa. En Estados Unidos se está dando un gran impulso a la educación científica de los niños y los adolescentes. En África y en el Asia se está tratando de fortalecer la educación básica de los niños. En América Latina se está dando un proceso de búsqueda de respuestas, con énfasis en el fortalecimiento institucional y en el fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje. La experiencia histórica nos enseña que dichas respuestas no vienen ni vendrán de los países desarrollados o de los organismos internacionales. Las respuestas tendremos que construirlas los latinoamericanos dentro de nuestras particularidades nacionales.

En la visión de la CEPAL para enfrentar la situación de crisis que vive la región se propone una transformación productiva compatible con la democratización política y una creciente equidad social. Ello supone enfrentar, al menos, tres desafíos: fortalecer la democracia; transformar nuestra estructura productiva incorporándola al cambio tecnológico mundial; y mejorar la distribución del ingreso, habida cuenta de la agudización del fenómeno de la pobreza de nuestra región.

Todos estos desafíos están reclamando un mejoramiento radical del sistema educativo, porque están exigiendo que los ciudadanos tengan un dominio de las destrezas culturales básicas. ¿Qué significa dicho dominio? Implica el manejo de la lecto-escritura, del cálculo, del lenguaje, del razonamiento lógico, de la capacidad de resolver los problemas, de la creatividad e iniciativa y de la capacidad de acceder permanentemente a nuevos aprendizajes.

El señalado enfoque CEPAL, que en lo educativo asume los aportes de la UNESCO, apunta a la calidad del desarrollo de América Latina y

LA NUEVA INSTITUCIONALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO Y ESPECÍFICAMENTE DE LA EDJA, NO DEBE SER ATRAPADA POR LAS ESTRUCTURAS Y NOMENCLATURAS DE DEPENDENCIAS EN UNA LÓGICA BUROCRÁTICA YA OBSOLETA. DEBE FOCALIZAR SU ATENCIÓN EN LOS SUJETOS EDUCATIVOS UBICADOS EN SUS REALIDADES ESPECÍFICAS Y RESPETADOS Y ATENDIDOS CONSIDERANDO SUS CARACTERÍSTICAS CULTURALES, ECONÓMICAS, SOCIALES, POLÍTICAS, RELIGIOSAS, ORGANIZACIONALES Y EDUCACIONALES. TENIENDO PRESENTE ESTE REFERENTE HABRÁ QUE DISEÑAR UN MODELO ORGANIZATIVO MODERNO, ÁGIL, FLEXIBLE, PROYECTADO AL MEDIO AMBIENTE NATURAL Y SOCIAL, EFICAZ Y EFICIENTE.

hace notar que es impensable lograr esta meta si no se tiene una visión holística de la formación de recursos humanos de una sociedad nacional.

En la era que estamos viviendo no sólo se están produciendo extraordinarios cambios tecnológicos, sino que éstos se vienen dando en forma acelerada al punto de que los ciclos orgánicos de una tecnología van reduciendo drásticamente su esperanza de vida. Hay desigualdades y heterogeneidades en los niveles de desarrollo tecnológico al interior de los países y entre los países de la región. En razón de la dinámica económica y social de éstos, hay requerimientos cambiantes en materia de habilidades laborales y existe una diversificación de agentes productivos.

El aspecto situacional anteriormente referido no puede ser razonablemente atendido por un único agente de formación de recursos humanos. Cobra relevancia y significancia el

hecho de que es necesario aprovechar los aportes de las distintas instituciones del aparato del Estado y de la sociedad civil para formar y capacitar a los recursos humanos de todos los grupos de edad y de todos los niveles y modalidades de educación, con un sentido de identidad histórica y cultural y en el contexto de una propuesta educativa global asumida por las familias, el Estado y la sociedad.

Lo que se viene planteando sólo puede concretarse con una estrategia principal de educación, a largo plazo, que posibilite una oferta educativa de calidad en sus distintas expresiones y ámbitos: educación inicial, educación básica reorientada, opciones no convencionales de relaciones escuela-empresa, educación superior universitaria y no universitaria, centros de investigación, sistemas diversificados de formación profesional, programas de educación popular, programas de reciclaje ocupacional, programas de actualización a nivel gerencial de los diferentes sectores de la vida nacional.

Los países de la región han aprendido de su experiencia histórica que no podrán lograr los objetivos del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe, ahora universalizados a través de la Declaración Mundial de Educación para Todos, si no reorientan sustantivamente sus estrategias educativas con nuevas lógicas de análisis, programación y desarrollo institucional.

Se requiere una nueva institucionalidad del sistema educativo nacional y de los subsistemas nacionales de educación de jóvenes y adultos que: los aproximen más a las realidades del país; les posibilite la construcción de alianzas entre los múltiples actores sociales apoyadores del desarrollo educativo que provienen del Estado y de la sociedad civil; sean capaces de producir conoci-

(1) Un animador infatigable de la modernización educativa en Centroamérica es Manuel Bernal. Se sugiere a los interesados contactarse directamente con el mencionado especialista a través del PNUD - Honduras.

mientos para impulsar los necesarios mejoramientos en el ámbito de la calidad de la educación; puedan tener una capacidad convocadora para lograr que las personas, las familias y las organizaciones estatales y no estatales den peso y valor a la educación para el mundo de hoy y de mañana; en todos los niveles educativos y desde la primera infancia hasta las fases ulteriores del desarrollo humano, formen y capaciten a niños, jóvenes y adultos de ambos sexos para vivir y adaptarse creativamente a las nuevas situaciones que van emergiendo en el mundo y en nuestras sociedades nacionales.

La nueva institucionalidad del sistema educativo y específicamente de la EDJA, no debe ser atrapada por las estructuras y nomenclaturas de dependencias en una lógica burocrática ya obsoleta. Debe focalizar su atención en los sujetos educativos ubicados en sus realidades específicas y respetados y atendidos considerando sus características culturales, económicas, sociales, políticas, religiosas, organizacionales y educacionales. Teniendo presente este referente habrá que diseñar un modelo organizativo moderno, ágil, flexible, proyectado al medio ambiente natural y social, eficaz y eficiente.

La nueva institucionalidad del sistema educativo y de los subsistemas nacionales de educación de jóvenes y adultos implica dar fuerza a la incorporación de nuevas tecnologías educativas y comunicacionales, cuyo uso puede ser combinado armoniosamente con nuestras tecnologías tradicionales e intermedias. Tal nueva institucionalidad, afincada en un sólido cimiento humanístico, tendrá que

impulsar la educación científica y tecnológica que requieren nuestros países en esta nueva era de la humanidad. Para ello habrá la necesidad de impulsar la educación científica de los niños desde sus primeros años y más intensamente en la educación básica; y también habrá que cultivar las inteligencias específicas vinculadas con los diferentes tipos de desarrollo y proyectos de vida.

La nueva institucionalidad educativa requerirá de articulación entre los distintos niveles y modalidades del sistema con flujos dinámicos de entrada y de salida. Una articulación particularmente crítica es entre la educación secundaria y la educación superior universitaria y no universitaria. Sobre este particular lo usual es que haya abundancia de denuncias y agudos déficit de propuestas y de acciones. Un desafío es la articulación transversal de la educación de jóvenes y adultos, considerando todas sus opciones y modalidades de desarrollo, en respuesta a las demandas del presente y del futuro; y su articulación con la educación de los niños y la emergente educación de la tercera edad.

La nueva institucionalidad del sistema educativo y de los subsistemas nacionales de educación de jóvenes y adultos requerirá que las familias, el Estado y la sociedad civil crezcan en su percepción de que su más grande inversión humana y social es la formación de los seres humanos sin la cual no podrían acceder a informaciones, conocimientos, habilidades, competencias, destrezas, actitudes y valores.

La inversión en educación en América Latina ha decrecido significativamente en la pasada década. En los 90 se ha iniciado una lenta recuperación, pero todavía hay una enorme distancia para lograr niveles satisfactorios en cuanto a la cobertura y especialmente a la calidad de la educación. Es urgente sensibilizar y movilizar ideas, voluntades y propuestas para construir colectiva y solidariamente, en cada particularidad nacional, las nuevas concepciones y valoraciones sobre la EDJA a futuro como

una inversión social, como una inversión no monetaria e indispensable para todos los tipos de desarrollo.

Dentro de los sistemas nacionales de educación un desafío es construir la nueva institucionalidad de la EDJA dentro de las nuevas lógicas que se han señalado indicativamente y otras que sean atinentes a cada situación nacional. Un modo de lograr el propósito señalado es invertir nuestra energía en la construcción revitalizada de los subsistemas nacionales de educación de jóvenes y adultos con sentido de realidades, con creatividad e imaginación, con una percepción clara y dinámica de los nuevos escenarios en los que tenemos que actuar a futuro y con un alto sentido de responsabilidad y de deuda histórica que tenemos con los jóvenes y adultos de nuestros países ⁽²⁾.

Teniendo en cuenta los escenarios del futuro que se han tratado de perfilar esquemáticamente, algunos de los horizontes principales de la EDJA en América Latina podrían ser los siguientes: la EDJA como inversión humana y social, en apoyo a los diferentes tipos de desarrollo; la definición de la modernidad de la EDJA, a través de la construcción y puesta en marcha de la nueva propuesta pedagógica en beneficio de los jóvenes y adultos de nuestros países; la definición y puesta en marcha de la búsqueda de mejoramiento de la calidad de la EDJA; la búsqueda dinámica de una nueva institucionalidad de la EDJA para el logro de niveles crecientes de pertinencia, relevancia, calidad, eficacia y eficiencia de las ofertas educativas del Estado y de la sociedad civil en beneficio de los jóvenes y adultos de nuestros países.

ES NOTORIA LA AUSENCIA DE INVESTIGACIONES BÁSICAS EN EDUCACIÓN DE ADULTOS, PARTICULARMENTE CON ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO.

(2) A los interesados en ampliar informaciones sobre este tópico, se les sugiere recurrir a: PICON, César. *Subsistemas nacionales de educación de jóvenes y adultos en América Latina*. Panamá, REDALF-Panamá, 1993.

2. APUNTES DEL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN AMÉRICA LATINA

Un estudio que el CREFAL realizó en los 80 mostró que la investigación en educación de adultos en América Latina todavía no se configuraba como un instrumento fundamental para la formulación teórica y

Cuestionamientos sobre la calidad de la investigación en EDJA

Certidumbres e incertidumbres

Sujetos EDJA no son el referente principal de las investigaciones

Investigación básica con enfoque interdisciplinario

Infraestructura mínima para investigar

metodológica de la educación de adultos y para procesos de tomas de decisiones en relación con los objetivos, políticas y estrategias de dicha expresión educativa⁽³⁾.

En la primera parte de los 90, tal situación no ha sido superada totalmente, si bien se registran algunos consensos significativos de las comunidades intelectuales y de los administradores estatales y no estatales vincula-

dos con la educación de adultos⁽⁴⁾.

Algunos consensos principales

En materia del estado del arte de la investigación en educación de jóvenes y adultos en nuestra región, algunos de los consensos que crecientemente van tomando fuerza son los siguientes:

Desde el punto de vista del contenido y del alcance la mayoría de las investigaciones en educación de adultos tienen un carácter genérico, no reúnen condiciones técnicas de calidad y "abundan en ellas concepciones muy provincianas y autorreferidas".

Hay certidumbre en cuanto a la relevancia de la investigación en el crecimiento de la racionalidad teórica, estratégica y metodológica de la educación de adultos; y hay incertidumbres manifiestas acerca del grado de información, apropiación y uso que del conocimiento producido hacen los que toman las decisiones.

Un elevado porcentaje de trabajos de investigación están focalizados en los intereses y utopías de los investigadores y no en las realidades, necesidades y utopías de los sujetos educativos ubicados dentro de sus respectivos contextos y considerando sus propias lógicas de cultura y de análisis de sus realidades.

Es notoria la ausencia de investigaciones básicas en educación de adultos, particularmente con enfoque interdisciplinario. Hay consenso de las comunidades intelectuales acerca del extraordinario avance científico en biología, psicología y en tecnología de las comunicaciones. Sin embargo, todavía no emergen esfuerzos significativos de creación latinoamericana en el horizonte de una investigación básica con enfoque interdisciplinario y sustento humanístico, científico y tecnológico. La concepción andragógica de Félix Adam, que surgió con fuerza en los 70, es simbólicamente un esfuerzo pionero que está convocando una respuesta más abarcadora.

Es generalizada la ausencia de una infraestructura mínima indispensable para construir una unidad de información y estadísticas de los subsistemas nacionales de educación de jóvenes y adultos, con estándares de calidad e intercomunicación eficaz que permitan captar informaciones y conocimientos del patrimonio científico y tecnológico de la humanidad. Es una situación que limita las posibilidades de aprendizaje y de indagación cibernética en esta era de la informática.

(3) Para informaciones ampliatorias recurrir a: DE SHUTTER; Antón, et. al. *La Investigación en educación de adultos en América Latina*. Pátzcuaro, Michoacán, México, 1980, mimeo.

(4) En el Seminario - Consulta Educación de Adultos: prioridades de acción estratégica para la última década del siglo, convocado por la UNESCO-OREALC y efectuado del 25 al 28 de mayo - 1992; y en la Reunión Técnica Centroamericana sobre el Mejoramiento de la Calidad de la Educación, convocada por la UNESCO-San José y realizada del 18 al 20 de enero-94, las comunidades intelectuales y los administradores estatales de la EDJA debatieron el papel de la investigación en apoyo al desarrollo regional y subregional de la EDJA, respectivamente, y construyeron algunos consensos fundamentales. Se sugiere solicitar información a las oficinas señaladas de la UNESCO.

Limitada participación de las universidades

No tiene mayor impacto, hasta el momento, la participación de las universidades y de los centros de educación superior en el desarrollo de la educación de adultos. Se plantea el desafío de definir e instrumentar una estrategia de captación y fortalecimiento de dicha participación, como un elemento indispensable en las respectivas estrategias nacionales de educación de adultos⁽⁵⁾.

Carencia de recursos para investigaciones en EDJA

Son exiguos los recursos destinados a la investigación en educación de jóvenes y adultos. Dichos recursos no sólo son escasos, sino totalmente carentes en la mayoría de los países latinoamericanos. No hay estrategias nacionales de investigaciones asociadas en educación de adultos. Existen brechas de información entre los agentes de educación de adultos de un mismo país, entre los países de la región y entre América Latina y las otras regiones del mundo.

Intento de cooperación horizontal

Con el auspicio de algunas organizaciones regionales e internacionales, de carácter intergubernamental y no gubernamental con presencia en América Latina, se han venido operacionalizando algunas investigaciones asociativas al interior de algunos países y entre algunos países. Sin embargo, todavía no puede decirse que se hayan operacionalizado genuinos mecanismos de cooperación horizontal en el dominio temático que venimos señalando.

Investigación Participativa

A partir de la segunda mitad de los setenta, con todas sus limitaciones y fragilidades, se han venido generando en la región esfuerzos orientados a la "ruptura del monopolio del conocimiento". Sin embargo, la investigación sigue siendo patrimonio de los especialistas y expertos en investigación, quienes proceden mayormente del campo científico-social. No hay muchos matemáticos, físicos, ni biólogos involucrados en investigaciones en educación de jóvenes y adultos. Sin embargo, la señalada apertura ha generado que promotores, técnicos y educadores de adultos de base del Estado y de la sociedad civil logren superar el "temor reverencial" de hacer investigación, de producir conocimientos. Es el efecto benéfico del movimiento internacional de investigación participativa que tiene impulsores caracterizados en América Latina. Los aportes de nuestra región a dicho movimiento son relevantes. Las contribuciones de algunos latinoamericanos se van incorporando al patrimonio de la comunidad internacional⁽⁶⁾. A pesar de este efecto positivo, se reconocen también las fragilidades de la investigación participativa. Hay interesantes cuestionamientos filosóficos, epistemológicos y metodológicos que se han hecho por latinoamericanos a la investigación participativa, partiendo del reconocimiento de su señalado efecto benéfico⁽⁷⁾.

A los consensos señalados se agregan otras situaciones fundamentales que nos muestran la brecha existente entre los desafíos del futuro de la educación de jóvenes y adultos en nuestra región y el estado del arte de la misma en la primera parte de los 90.

(5) A quienes se interesen en referencias ampliatorias sobre este tema, particularmente en relación con la formación y capacitación que podrían brindar las universidades al personal de la EDJA, pueden leer a: PICON, César. "Universidad Latinoamericana y Educación de Adultos". En: *Universidad Salvadoreña: misión y desafío*. Editores Judith Mendoza de Díaz y César Picón. San Salvador, El Salvador, Consejo Superior de Universidades Privadas de El Salvador, 1991, pp. 104-141.

(6) Son particularmente relevantes las contribuciones de Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Carlos Rodríguez Brandao, Joao Bosco Pinto, Francisco Vio Grossi, Carlos Núñez, Jorge Osorio, Joao Francisco de Souza, Raúl Mejía, Oscar Jara, Rosa María Torres, Lola Cendales y de algunos otros compañeros latinoamericanos.

(7) Los interesados en la profundización de informaciones sobre el particular, pueden recurrir a: PICON, César (Coordinador), Humberto Borquera, Pablo Latapí, Silvia Schelkes y Leonel Zúñiga. *Investigación Participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos*. Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1986.

GENÉRICAMENTE LAS INNOVACIONES SE DAN COMO RESULTADO DE MODAS Y DE PRESIONES POLÍTICAS Y NO COMO PRODUCTO DE UNAS DECISIONES BÁSICAS QUE SE ARTICULAN DENTRO DE UNA PROPUESTA GLOBAL DE ESTUDIO, EXPERIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS NUEVAS IDEAS AL INTERIOR DE UN SISTEMA Y/O DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE UN DETERMINADO SUJETO EDUCATIVO, TENIENDO EN CUENTA LA DINÁMICA DE LAS REALIDADES INVOLUCRADAS.

B. Agenda de desafíos cruciales de la investigación Latinoamericana en educación de jóvenes y adultos

Teniendo en cuenta todo lo referido en el tema A, en nuestra percepción la investigación latinoamericana en educación de jóvenes y adultos (EDJA), con una visión de futuro, tiene que encarar los siguientes desafíos cruciales: 1) la revalorización de la investigación de la EDJA; 2) la investigación como elemento focal en el proceso de construcción de la calidad de la EDJA; 3) la investigación en apoyo a la construcción de la nueva institucionalidad de la EDJA; y 4) la investigación como elemento impulsor de prácticas significativas vinculadas con temas transversales de la EDJA.

1. LA REVALORIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE LA EDJA

Es un hecho que en 1994 la investigación en nuestra región está legitimada plenamente como una práctica cultural y social absolutamente indispensable para la toma de decisiones. No es significativa su presencia en la definición de políticas y en la reorientación de estrategias educativas a nivel general y de la EDJA. Es todavía bajo su perfil de participación en el proceso de construcción de la

calidad y de la nueva institucionalidad de la EDJA.

La situación es que en las sociedades y los estados nacionales de la región todavía no se asume conscientemente que investigar, en general, es producir conocimientos. Investigar en educación tiene el sentido fundamental de producir conocimientos socialmente útiles para definir, redefinir y operacionalizar objetivos, políticas y estrategias de desarrollo educativo en la perspectiva de sus posibles articulaciones con otros tipos de desarrollo. Investigar sirve para el crecimiento teórico, estratégico y metodológico y para la toma de decisiones.

No es posible reorientar estrategias educativas en base a intuiciones ni a entusiasmos, activismos o imposiciones burocráticas. Todos los impulsores del aprendizaje humano tienen la necesidad de producir conocimientos e informaciones en sus respectivos dominios. Este conocimiento acumulado, que naturalmente procede de vertientes del denominado saber científico y del saber popular, es un patrimonio absolutamente indispensable para cualquier dimensionamiento estratégico.

La investigación, indudablemente, juega un papel-clave en relación con el propósito señalado. Sin embargo hay también otros procesos que contribuyen a la producción de conocimientos. Tales procesos son, básicamente, los siguientes: la sistematización, la evaluación y capacitación.

A la luz de lo anteriormente señalado, es fundamental considerar el fortalecimiento de los procesos técnicos implicados dentro de una estrategia global que estimule y promueva las interrelaciones y las complementariedades del conjunto de procesos involucrados en la totalidad dentro de la cual actúan.

El proceso de construcción del conocimiento es en sí mismo un acto formativo, un acto educativo. No sólo se orienta al levantamiento, interpretación y análisis de datos, sino también a la adquisición de ciertas técnicas, instrumentos y habilidades. Pero esto no es todo. Dicho proceso también

contribuye a generar un estilo racional de trabajo, una disciplina, una forma metódica de construir algo que se afinca en determinadas realidades. Se producen conocimientos para algo, que pueden orientarse axiológicamente en distintos sentidos y servir a determinados propósitos. Ello implica que los valores y las actitudes necesariamente están presentes en el proceso de producción de conocimientos⁽⁸⁾.

Producir conocimientos es particularmente relevante en un mundo en el que las distancias de niveles y calidades de desarrollo educativo-cultural se hacen cada vez más grandes. Tenemos que hacer algo para llegar a las conciencias y sensibilidades de los hombres, de los pueblos, de las sociedades, de los estados, para que se comprenda la urgencia de generar una práctica solidaria de aprendizaje humano, por lo menos en relación con la masa crítica de conocimientos requeridos por nuestras sociedades nacionales.

Producir conocimientos sobre las necesidades y también sobre las aspiraciones en un proceso abierto de vida y de trabajo. Es una apuesta en favor de los sujetos y actores sociales apoyadores en los múltiples dominios del desarrollo educativo. Es la alternativa óptima para superar nuestra condición de simples consumidores y replicadores de conocimientos producidos en otras partes del mundo, con otras lógicas de cultura, con otros referentes, con otras necesidades y aspiraciones. Es una vía concreta para superar esquematismos y el cultivo ritual y mecánico de determinados métodos, técnicas y procedimientos.

(8) Sobre la falsa dicotomía contenido-método es sugerente y esclarecedor el trabajo de ARGUMEDO, Manuel. "Contenidos programáticos de la educación básica." Pátzcuaro, Michoacán, México, Talleres Gráficos del CREFAL. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. OEA, Vol. 9, Números 1 y 2, 1986.

LA REVALORIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EDJA ES UN DESAFÍO PARA GENERAR UNA RACIONALIDAD ESTRATÉGICA CON CREATIVIDAD Y SENTIDO DE REALIDADES.

Producir conocimiento es un gran logro, no ciertamente exento de desafíos. ¿Cómo avanzar hacia apreciaciones más certeras de los resultados teóricos y prácticos que provoca la investigación? ¿Qué mecanismos podrían utilizarse para la verificación más precisa de sus resultados? Los conocimientos producidos en la investigación ¿son por sí mismos suficientes para producir acciones transformadoras? ¿En qué medida caemos en la mitificación del conocimiento académico o, al revés, en la mitificación del saber popular? ¿Estamos claros en que hay un horizonte de posible síntesis e integración de saberes? ¿Apreciamos correctamente las riquezas y debilidades de estos tipos de conocimientos? ¿Tenemos una política nacional de investigaciones educativas?

En el dominio de las investigaciones cabe señalar que hay, en cierta forma, una vocación de cambio en nuestros países. Sin embargo, es un hecho que no es una práctica completamente generalizada.

Genéricamente las innovaciones se dan como resultado de modas y de presiones políticas y no como producto de unas decisiones básicas que se articulan dentro de una propuesta global de estudio, experimentación y evaluación de las nuevas ideas al interior de un sistema y/o de la práctica educativa de un determinado sujeto educativo, teniendo en cuenta la dinámica de las realidades involucradas. Tales realidades presentan obstaculizadores y facilitadores, que deben ser dimensionados estratégicamente con el propósito de lograr aceptación e implementación de las innovaciones.

Los cambios, usualmente, generan rechazos y resistencias. Es fun-

damental el diálogo y la comunicación para ir construyendo consensos cognitivos y de desarrollo teórico-metodológico en cuanto pistas de trabajo que van abriendo nuevos surcos y horizontes. En tal visión hay la necesidad de experimentar para probar ciertas hipótesis y luego generalizarlas con un criterio siempre abierto a los nuevos descubrimientos y a las nuevas situaciones que se vayan presentando. Es la aventura de una sinfonía inconclusa, en razón de que las realidades no se congelan históricamente sino que van cambiando dinámicamente y van exigiendo nuevas respuestas⁽⁹⁾.

Experimentar, en uno de sus sentidos fundamentales, es aplicar una determinada acción de punta que ha sido producto de la investigación, con el propósito de confrontar una vez más la teoría con la práctica y de seguir ampliando y enriqueciendo el horizonte de las búsquedas preliminares para dar a la innovación un consistente marco teórico, estratégico y metodológico.

De todo lo señalado anteriormente se infiere que producir conocimientos y experimentar las nuevas hipótesis de trabajo son condiciones indispensables para la puesta en marcha de las innovaciones educativas. Ello exige una firme y consistente voluntad política del Estado y de la sociedad, una de cuyas expresiones es asignar recursos para concretarlas y operacionalizarlas en cuanto instrumento estratégico orientado al desarrollo de la calidad de la EDJA.

A lo señalado anteriormente es importante agregar que las investigaciones en EDJA no han sido relevantes y pertinentes a las realidades, necesidades y aspiraciones de los sujetos educativos ubicados dentro de sus correspondientes contextos. Tal situación ha contribuido y sigue contribuyendo a crear distancia entre la investigación de la EDJA y las demandas reales de los sujetos educativos; una distancia entre teoría y práctica relevante y significativa de dichos sujetos en el marco de sus proyectos de vida; una distancia subjetiva en términos de

confianza, presencia apoyadora y acompañadora de la investigación a la práctica global de la EDJA.

La investigación en EDJA no es percibida cultural y socialmente como algo necesario, útil e indispensable para el mejoramiento permanente de las racionalidades de la EDJA en lo teórico, estratégico, metodológico y operacional. Los investigadores profesionales y otros actores sociales involucrados en la EDJA no hemos podido, no hemos querido o no hemos sido capaces de lograr que la investigación en EDJA sea legitimada y revalorada por las gentes, las comunidades locales, las organizaciones de la sociedad civil, el Estado. Más allá de los discursos y de las recíprocas recriminaciones, el señalamiento referido es un hecho macizo que no puede ser cambiado con los fundamentalismos ideológicos, los pragmatismos cínicos y los criticismos gaseosos y genéricos, abundantes en referencias bibliográficas y carentes de contextualizaciones inevitables para acercarnos a las realidades de las gentes, de sus necesidades, de sus sueños y utopías.

Frente a todo lo que se ha venido señalando, el desafío que emerge con claridad es concertar una gran alianza para lograr que todos los actores sociales involucrados con la educación en general y con la EDJA en particular vean en la investigación un instrumento técnico socialmente útil y presente en los diferentes dominios de la vida humana.

La revalorización de la investigación en EDJA es un desafío para generar una racionalidad estratégica con creatividad y sentido de realidades. Hay la necesidad de sensibilizar y movilizar el cambio de concepciones y valoraciones sobre el papel de la investigación presentando algunos productos concretos, experimentados

(9) Es muy ilustrativo a este respecto el reciente artículo de GHISO, Alfredo. La educación básica y la alfabetización popular buscan una nueva identidad. En: *Boletín Informativo CONTENIDO*. Medellín, Colombia, CLEBA, 1994, pp. 15-17.

y validados, vinculados con temas que cumplan las siguientes condiciones básicas: corresponden a las realidades, necesidades y utopías de los sujetos educativos; corresponden a las lógicas de interés y de servicio de quienes tienen la capacidad de tomar decisiones en los espacios del Estado y de la sociedad civil; existe una atmósfera positiva para articular las dos condiciones anteriormente señaladas, posibilitando el posible impacto de la producción de conocimientos en apoyo al desarrollo de la EDJA. Todo parece indicar que una iniciativa viable para sensibilizar y desencadenar luego una movilización sostenible de la investigación en EDJA consiste en ir mostrando algunas parcelas innovadoras con resultados impactantes. A esto habrá de agregarse una amplia comunicación sobre los conocimientos producidos y el proceso metodológico; así como los beneficios culturales, económicos, sociales, organizacionales si fuera el caso y educativos de los sujetos educativos.

Obviamente la medida señalada no es alcanzable en el corto y mediano plazos. Sin embargo, no es descartable en los casos nacionales en los que se den coyunturas históricas favorables. El problema es que la EDJA todavía no está considerada como una tarea de interés público nacional; hay una suerte de soledad, de relativo aislamiento de la investigación en la EDJA a pesar de la frondosa retórica de la solidaridad latinoamericana; hay soberbia y actitud fundamentalista de algunos intelectuales que podrían impulsar un movimiento de investigación de EDJA que trascienda a sus fronteras nacionales. Un creciente contingente de voces nacionales que muestran resultados impactantes de investigación en EDJA y que en sus particularidades nacionales sean capaces de sensibilizar y movilizar ideas y voluntades en torno del dominio señalado, puede constituir un elemento impulsor del proceso de conquista del valor y utilidad social de los diferentes tipos de investigación en EDJA.

2. LA INVESTIGACIÓN COMO ELEMENTO FOCAL EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CALIDAD DE LA EDJA

La calidad de la EDJA es un fenómeno estructural de carácter multidimensional. No es posible hacer un abordaje abstracto de este tema. Hay la necesidad de referirlo a una sociedad nacional concreta que tiene tales y cuales características, estilos de vida y aspiraciones. Esto implica que la calidad de la EDJA tiene que ser debidamente contextualizada, teniendo como referente principal el estado del arte de la situación nacional actual y de su proyecto a futuro.

En la señalada contextualización habrá que identificar "los países" y "las naciones" existentes dentro del territorio nacional del correspondiente estado nacional. Será necesario sistematizar reflexiva y críticamente las concepciones y valoraciones que tienen las gentes de un país sobre sociedad, desarrollo en sus distintas expresiones, modelos de desarrollo, estilos de vida y educación. Un subproducto de todo este esfuerzo será la construcción de un marco estratégico situacional que supere el inmediatez, que conozca y analice el pasado sin quedar atrapado por sus pasiones y que enfatice la visión nacional concertada del futuro en sus grandes líneas de orientación a nivel de Estado y de sociedad.

El señalado marco estratégico situacional será el referente principal para generar las racionalidades conceptuales, estratégicas y metodológicas de las tareas históricas nacionales, una de las cuales es la EDJA. Las gentes y sus respectivas instituciones tendrán que definir cuál es el tipo de educación que necesitan y aspiran de cara al Siglo XXI.

Definido lo anterior habrá la necesidad de construir en forma concertada la política nacional de desarrollo curricular moderno, flexible y diversificado, en atención a las particularidades nacionales. En la ejecución de esta tarea no se partirá de

ceros. Hay experiencias y esfuerzos relevantes en cada uno de nuestros países. Hay también un rico patrimonio experiencial en la región latinoamericana y en otras regiones del mundo, que sólo tiene un valor referencial desde el punto de vista metodológico.

Un elemento que viene cobrando fuerza cada vez más creciente es la focalización de la práctica educativa en los aprendizajes. Ello implica construir una racionalidad pedagógica congruente con las particularidades y las decisiones nacionales con visión de futuro. Dentro de dicha racionalidad es particularmente relevante el diseño y puesta en marcha de las estrategias de aprendizaje dentro de una perspectiva dinámica. Este enfoque está obligando a los países a rever sus concepciones y valoraciones sobre el sentido y alcance de lo pedagógico en el campo de la formación humana de jóvenes y adultos.

Esta reorientación cognoscitiva está orientada a la afirmación del soporte científico de la EDJA. Necesitamos producir conocimientos, formular y validar propuestas pedagógicas para lograr que los aprendizajes de los jóvenes y adultos sean relevantes, pertinentes, significativos, eficaces y eficientes y que logren, en el contexto de las correspondientes realidades nacionales, niveles crecientes de calidad.

El anterior señalamiento implica que la construcción de la calidad de la EDJA requiere de una presencia permanente de investigaciones, experimentaciones e innovaciones. Estos procesos tradicionalmente estigmatizados en el mundo escolar por su supuesta connotación "teórica" y "academicista", deben ser revalorizados e incorporados a la vida orgánica de las prácticas educativas en el espacio escolar y en otros espacios en los que la EDJA es componente de prácticas más amplias vinculadas con los diferentes tipos de desarrollo.

La calidad de la EDJA, de otro lado, requiere del apoyo permanente de una ingeniería pedagógica. Es el mundo de la tecnología educativa. Hay la necesidad de desarrollar métodos, técnicas, instrumentos y mate-

riales educativos de lectura, materiales bibliográficos y audiovisuales. Este conjunto de recursos de aprendizaje concebidos, elaborados y utilizados con adecuación a los respectivos contextos, es un componente fundamental de apoyo en el proceso de construcción de la calidad de la EDJA.

Todos los elementos anteriormente señalados y que inciden directamente en el mejoramiento de la calidad de la EDJA son un conjunto de situaciones, concepciones renovadas de educación y de los aprendizajes, mecanismos e instrumentos que posibilitan o limitan el papel facilitador de las educadoras y educadores. El crecimiento de tal personal, así como del personal directivo y administrativo en los distintos niveles de la gerencia educativa, es una condición indispensable para la sostenibilidad y sustentabilidad del mejoramiento de la calidad de la EDJA.

La experiencia mundial y regional enseña que no es viable técnicamente el logro de la calidad de la EDJA si no se diseñan y ejecutan estrategias amplias de desarrollo integral del personal docente y directivo, uno de cuyos componentes fundamentales es la formación y capacitación de personal.

Todos los elementos anteriormente señalados deben estar debidamente articulados y mejor aún integrados dentro de una unidad esencial de propósitos orientada al mejoramiento de la calidad de la EDJA. Es un desafío que nos lleva necesariamente a la tarea de construcción de un sistema de trabajo. En el caso que nos ocupa se trata del sistema nacional de mejoramiento de la calidad de la educación de jóvenes y adultos.

Un sistema concebido en la forma arriba indicada requiere de un elemento impulsor de la dinámica de interacciones, interrelaciones e interdependencias de sus distintos componentes, procesos y momentos dentro de un enfoque holístico. Es el ámbito de la gestión educativa que tiene una naturaleza multidimensional.

Se trata, en primer lugar, de una gestión decisional a través de la

amplia y activa participación de todos los actores sociales integrantes de las comunidades educativas. Hay, de otro lado, una indispensable gestión pedagógica focalizada en los aprendizajes de los sujetos educativos ubicados en sus respectivos contextos.

Además de lo referido anteriormente hay una gestión técnica en la que están involucrados un amplio conjunto de procesos. Sólo a nivel indicativo cabe señalar, además de la investigación, a los siguientes: movilización, sistematización, organización, ejecución, supervisión, seguimiento, evaluación y coordinación.

La gestión educativa sería incompleta si no impulsara la permanente búsqueda de financiamiento para construir la calidad de la EDJA. No se trata sólo de un convencionalmente denominado Gasto Público. En rigor, se trata de una Inversión Social en la Educación en la que están involucradas las familias, las comunidades locales, el Estado y el amplio espectro de las instituciones intermedias de la sociedad civil.

La gestión educativa tiene otra expresión relevante: la dimensión comunicacional. Se trata de un horizonte de diálogo permanente entre los interlocutores sociales de la comunidad educativa nacional, entre los estudiantes y los educadores y educadoras en cuanto facilitadores (as) de aprendizajes, entre el personal directivo y docente de los subsistemas nacionales de EDJA, entre los actores señalados y otros que son apoyadores del desarrollo educativo y que provienen del Estado y de la sociedad, entre los actores sociales protagónicos del desarrollo educativo y los medios de comunicación social.

Los señalamientos precedentes perfilan el desafío de hacer una gestión de calidad total de la EDJA en los distintos escenarios: relaciones entre actores sociales de la comunidad educativa nacional, espacios educativos culturales, instituciones educativas, educadores y educandos; familia, comunidad local, Estado y sociedad civil.

El esfuerzo concertado, articu-

lado e integrado de todos los elementos señalados es importante que sea asumido consensualmente como compromiso nacional, como tarea de todos, con todos y para todos. En esta lógica los consensos constituirán el núcleo referente de las políticas nacionales de calidad de la EDJA a nivel de Estado y Sociedad.

A la luz de todo lo planteado anteriormente, la calidad de la EDJA requiere de un esfuerzo global del país que debe ser sostenible y sustentable. En esta visión el mejoramiento de la calidad de la EDJA no es una tarea terminal o exclusiva de una administración gubernamental o de cualquier otra instancia vinculada con el desarrollo educativo. Es una tarea de todas las administraciones gubernamentales, de las familias, comunidades locales e instituciones intermedias de la sociedad civil y de la sociedad nacional en su conjunto.

En alguna medida algunos países latinoamericanos están reorientando sus estrategias educativas para lograr niveles crecientes de calidad de su educación de jóvenes y adultos en el marco de sus particularidades nacionales. Hay un valioso patrimonio experiencial y potencialidades esperanzadoras a compartir en el futuro. Si así lo deciden los países, lo señalado constituiría un punto de partida para construir solidariamente una agenda de cooperación horizontal en el área de mejoramiento de la calidad de la educación.

A nivel meramente indicativo, algunas posibles áreas de cooperación horizontal en el universo del mejoramiento de la calidad de la educación en América Latina podrían ser las siguientes:

i) Información

En una primera fase se pueden compartir informaciones en distintos campos. Algunos de ellos pueden ser los siguientes: innovaciones educativas, políticas nacionales de desarrollo curricular, estrategias innovadoras de aprendizaje, materiales educativos-bibliográficos y audiovisuales, acciones relevantes de formación y

capacitación de personal, prácticas innovadoras de gestión educativa, proceso y resultados de la supervisión y de la evaluación educativas, formas no convencionales de financiamiento.

En una segunda fase, podría quizás considerarse la posibilidad de construir un Banco Regional de Calidad de la EDJA contando con el auspicio de la UNESCO y el apoyo de otras organizaciones. Para ello, obviamente, habría que establecer los sistemas nacionales de información en el campo de la calidad de la EDJA.

ii) Pasantías

A través de acuerdos bilaterales y/o multilaterales los países de la región, haciendo uso de diversos mecanismos de cooperación técnica y financiera, pueden convenir programas de pasantías de personal en áreas específicas que se operacionalizarían a través de programas convenidos por las partes.

Los costos podrían reducirse considerablemente si se establecen mecanismos de reciprocidad entre los países, en el espíritu de construir una genuina cooperación técnica horizontal.

iii) Apoyo metodológico itinerante

Hay recursos humanos altamente calificados en los países de la región. Podría considerarse la posibilidad de establecer equipos itinerantes de apoyo metodológico conformados por técnicos de los países con altos niveles de competencia. Estos equipos, de composición interdisciplinaria, podrían realizar trabajos de campo en los países y hacer, en el mejor de los sentidos, una transferencia de apoyo metodológico.

El punto crítico para hacer viable esta propuesta es el financiamiento. Sin embargo, si hacemos una lectura de los mecanismos existentes de cooperación técnica y financiera en los dominios educativos consideramos que hay un espacio para el diálogo y la concertación.

Teniendo en cuenta el horizonte presentado sobre los desafíos multidimensionales del proceso de

construcción de la calidad de la EDJA en los países latinoamericanos, algunas investigaciones relevantes en este escenario pueden ser las siguientes:

En relación con la concepción renovada de aprendizajes

a. Investigaciones básicas sobre el aprendizaje de los jóvenes y adultos latinoamericanos.

b. Propuesta pedagógica sustentadora de la organización de los aprendizajes a través de ejes temáticos, temas de interés y otros referentes, con enfoque interdisciplinario.

c. Aportes pedagógicos y metodológicos de la educación popular latinoamericana para jóvenes y adultos.

d. Sobredimensionamiento de la escolarización de la educación básica que oferta el Estado y amenazas a la escolarización de la sociedad civil.

e. Construcción de ambientes pedagógicos no convencionales en diferentes puntos de encuentro, según las particularidades nacionales.

f. Producción de conocimientos para generar un nuevo modelo de EDJA en una visión transformadora.

En relación con las ofertas educativas

a. Relevancia, pertinencia y significancia de las ofertas educativas de la EDJA, en la perspectiva del Estado.

b. Relevancia, pertinencia y significancia de las ofertas educativas de la EDJA, en la perspectiva de la sociedad civil.

c. Aportes pedagógicos y metodológicos de las ofertas educativas exitosas de EDJA en América Latina.

d. Perfil indicativo de ofertas de la EDJA en el escenario latinoamericano.

En relación con el desarrollo curricular

a. Fundamentación conceptual y metodológica del desarrollo curricular de la EDJA, en una perspectiva renovada y con visión de futuro.

b. Racionalidad pedagógica de los currículos flexibles y diversificados para los diferentes sujetos de la EDJA, en el marco de las particularidades nacionales.

En relación con las estrategias de aprendizaje

a. Estrategias de aprendizaje en alfabetización cultural que tengan, entre otros, los siguientes componentes: lecto-escritura y cálculo escrito para analfabetos absolutos y funcionales; salud, alimentación y nutrición; ambiente y desarrollo; ciencia y tecnología; derechos humanos; desarrollo de la mujer, respetando sus especificidades de género; ciudadanía moderna en el contexto de la cultura democrática, de la cultura de paz y de la cultura de desarrollo.

b. Estrategias de aprendizaje de los jóvenes y adultos en los múltiples espacios educativo-culturales: hogar, la calle, centros de trabajo, recepción de los mensajes de los diversos medios de comunicación social; intercomunicación con otras personas de los distintos grupos de edad, mercados, organizaciones de la sociedad civil, iglesias, municipios, puntos de encuentro de las actividades económicas informales y otros espacios en los que las personas jóvenes y adultas interactúan en algún sentido.

c. Estrategias específicas de aprendizaje para fortalecer la motivación permanente de aprender.

d. Fundamentación pedagógica de las metodologías específicas de la EDJA en sus diferentes campos de competencia.

En relación con la formación y capacitación personal

a. Perfil indicativo de los facilitadores de la EDJA en los niveles de conducción, trabajo técnico de apoyo y facilitación de aprendizajes en el terreno de operaciones donde están los sujetos de la EDJA.

b. Propuesta movilizadora de desarrollo integral del personal de

EDJA que comprenda la valoración social y estatal de su trabajo, aspectos salariales y escalafonarios en lo que corresponda; respeto y apoyo a sus organizaciones gremiales y una amplia gama de estímulos e incentivos orientados a la superación personal, profesional y gremial de dicho personal.

c. Análisis de experiencias exitosas de formación y capacitación del personal de la EDJA, a través de la modalidad presencial y de la modalidad abierta, así como de posibilidades combinatorias con una estrategia de apoyo de multimedios.

d. Fundamentación teórica de los sistemas nacionales de formación y capacitación del personal de la EDJA en proceso de construcción.

e. Propuesta movilizadora de acreditación de aprendizajes por experiencia, a nivel de sujetos educativos y personal apoyador de la EDJA.

En relación con la gestión

a. Gestión vinculada con la elaboración e instrumentación de la política y estrategia nacional de EDJA.

b. Gestión de carácter técnico-pedagógico orientada, entre otros, a los siguientes propósitos:

· diseño y operabilidad de las ofertas educativas, vía Estado y sociedad civil;

· diseño y desarrollo curricular en la perspectiva de su correspondiente contextualización y de las múltiples articulaciones de la EDJA con el desarrollo humano y otros tipos de desarrollo, así como con temas de naturaleza transdisciplinaria vinculados a sus propósitos sustantivos;

· diseño y desarrollo de métodos, técnicas, instrumentos y herramientas de aprendizaje dentro de un enfoque metodológico debidamente sustentado por una teoría de la educación centrada en los sujetos educativos e insertada en sus realidades, necesidades y utopías;

· diseño y desarrollo de experimentaciones e innovaciones en las distintas áreas comprendidas den-

tro de la estrategia global de mejoramiento de la calidad de la EDJA contando para ello con la participación de las universidades, ONGs y otros actores sociales, superando la connotación tradicional de proyectos-piloto;

· diseño y desarrollo de materiales educativos, bibliográficos y audiovisuales, así como de otros recursos de aprendizaje, dentro de una estrategia de optimización de los aprendizajes en el marco de sus respectivos contextos;

· fortalecimiento de los procesos técnicos que inciden particularmente en el mejoramiento de la calidad de la EDJA: planificación con énfasis en la microplanificación, organización, acompañamiento técnico (supervisión), evaluación y control de la calidad de la EDJA.

c. Análisis de las racionalidades de las fuentes de financiamiento internacional de la EDJA y propuestas movilizadoras en el contexto de prácticas educativas amplias de niños, jóvenes y adultos.

d. Análisis de la gestión de las tradicionales y emergentes comunidades educativas a nivel nacional y regional.

e. Análisis de la gestión de una conducción educativa moderna y con una visión de futuro en el contexto de una nueva institucionalidad educativa sustentada en renovadas concepciones, valoraciones y estilos de trabajo educativo en cada particularidad nacional.

3. LA INVESTIGACIÓN COMO ELEMENTO IMPULSOR EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA INSTITUCIONALIDAD DE LA EDJA

Reinventar la EDJA con visión de futuro implica, entre otras condiciones básicas, asumir nuevas concepciones y valoraciones acerca de la nueva institucionalidad de la EDJA en la perspectiva del esfuerzo de los países vía Estado y sociedad civil.

Una utopía posible es construir solidariamente los subsistemas nacio-

nales de EDJA en una visión paradigmática distinta a los modelos organizativos convencionales afincados en la tradicional cultura burocrática. En una nueva visión se trataría de que en tal subsistema interactúen, con afirmación de su autonomía e identidad institucional, el amplio espectro de organizaciones estatales y de la sociedad civil involucradas en la EDJA.

Hay múltiples evidencias empíricas que permiten identificar las siguientes áreas potenciales de acción que podrían convocar el interés de las personas y organizaciones que hacen EDJA: diseño y operación de las ofertas educativas, construcción y control de la calidad de la EDJA, información y comunicación, apoyo logístico solidario y desarrollo institucional de la EDJA. En relación con este último, además de lo ya referido en el punto B.2, en cuanto a sus alcances generales desearíamos hacer algunas precisiones complementarias.

En la perspectiva del Estado la nueva institucionalidad de la EDJA exige el total reordenamiento de algunas instituciones históricamente ya obsoletas, como es el caso de las denominadas escuelas vespertinas y nocturnas. Estas pueden ser convertidas en "escuelas abiertas para todos los jóvenes y adultos" en las cuales se combinen armoniosamente los procesos educativos formales y no formales y se establezcan horarios de atención en los turnos de mañana, tarde y noche de acuerdo con las particularidades del medio en que funcionen. La investigación puede jugar en este escenario un papel impulsor de grandes proporciones. Puede brindar insumos para redimensionar conceptualmente el sentido y alcances de una escuela abierta para jóvenes y adultos; puede proporcionar valiosas informaciones sobre las características culturales, económicas, sociales, religiosas, organizacionales y educacionales de los potenciales sujetos educativos dentro del contexto en que viven; puede identificar las

necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos, contando para el efecto con la participación protagónica de dichos actores; puede hacer un inventario del potencial humano y de la capacidad instalada de la sociedad y del Estado para su posible uso educativo dentro de los acuerdos que en cada caso se establezcan. Esta es una ejemplificación de la participación que tendría la investigación en la fase preparatoria del funcionamiento de una escuela abierta para todos los jóvenes y adultos. A ello tiene que agregarse todo cuanto podría hacer la investigación en el horizonte del nuevo desarrollo institucional de dicha escuela.

En el proceso de construcción de la nueva institucionalidad de la EDJA hay que incorporar también en la agenda algunas acciones que están en funcionamiento y que potencialmente pueden lograr mayor impacto si se les da más fuerza y apoyo. Es el caso típico, por ejemplo, de las Redes Nacionales de Apoyo a la Alfabetización y Educación de Adultos (REDALF) que vienen funcionando con distintos grados de desarrollo y de éxito en los países de la región con el auspicio de la UNESCO-OREALC. En este escenario, tal como se recomendó en una consulta técnica, sería importante investigar el desarrollo institucional de las redes: su historia, su modelo organizativo, el proceso de definición y puesta en marcha de sus proyectos estratégicos, su producción teórica, sus mecanismos de genuina cooperación horizontal, su estrategia principal a largo plazo en el contexto de su visión de futuro.

La red es un modelo organizativo que puede facilitar la modalidad de investigaciones asociadas en campos específicos de la EDJA. Hay algunos casos relevantes en la experiencia del CEAAL. En el caso específico del Programa de Educación Básica y Alfabetización Popular de dicha organización, con la coordinación de Alfredo Ghiso, se ha dado continuidad orgánica a la investigación asociada en matemáti-

ca básica popular impulsada inicialmente por el autor. Las unidades ejecutoras de dicha investigación han sido algunas redes nacionales de educación básica y alfabetización popular del CEAAL.

En el caso de la REDALF-Regional se realizó con éxito una investigación asociada sobre analfabetismo funcional en algunos países de la región. Uno de los países participantes fue El Salvador. En una reciente reunión técnica de la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) se acordó que la experiencia de El Salvador, en el campo de la investigación sobre analfabetismo funcional, sería el referente metodológico para diseñar y desarrollar una investigación asociada centroamericana en dicho dominio.

La descentralización de la administración estatal de la EDJA es otro posible escenario de participación relevante de la investigación. Se requiere información y conocimientos sobre el mundo de concepciones, valoraciones y estilo de trabajo de la cultura burocrática; sus eufemismos y atrapamientos; la gravitación del poder burocrático en el poder político; la sustentación teórica y metodológica de una genuina descentralización de la administración de la EDJA.

4. LA INVESTIGACIÓN COMO ELEMENTO IMPULSOR DE PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS VINCULADAS CON TEMAS TRANSVERSALES

Hay un conjunto de temas transversales, que son de naturaleza transdisciplinaria y que están vinculados con prácticas significativas con las que necesariamente tiene que trabajar la EDJA. Algunos de tales temas son los siguientes: el desarrollo de la mujer y sus especificidades de género; ambiente y desarrollo en sus distintas expresiones; potencialidad educadora y deseducadora de los medios de comunicación social; cultura democrática, cultura de paz y cultura de desarrollo.

Desarrollo de la mujer y sus especificidades de género

Distintas organizaciones de la mujer a nivel regional, subregional y nacional vienen impulsando estudios sobre la problemática de la mujer a nivel general y en algunos casos nacionales se están iniciando estudios sobre la mujer de algunos sectores sociales, con incidencia especial en las mujeres pobres. El caso es que las informaciones y conocimientos que se vienen produciendo todavía no están siendo ampliamente divulgados y su proceso de apropiación por los potenciales destinatarios dista mucho de ser eficaz.

El caso señalado muestra que no es suficiente producir conocimientos, sino que hay que divulgarlos y definir y poner en marcha estrategias orientadas al proceso de apropiación por parte de sus destinatarios. Este es un escenario en el cual la EDJA tiene un papel muy importante a jugar ya que los sujetos a quienes sirve son padres de familia o van a serlo en un futuro próximo, son miembros y dirigentes de las organizaciones populares de la sociedad civil, son personas que tratan de ejercer sus derechos de ciudadanía; son gentes que tienen capacidad de decisión en sus ámbitos familiares, laborales, comunitarios y sociales.

El machismo imperante en nuestra región no nos ha facilitado a los varones una apertura genuina y honesta a la comprensión de las especificidades de género de la mujer. Mas allá de las declaraciones retóricas, en la EDJA y con el apoyo de la investigación, se puede instrumentar un práctica significativa de alfabetización cultural en este dominio considerando en una percepción educacional amplia las especificidades de género de la mujer y del hombre.

Ambiente y desarrollo en sus distintas expresiones

El ambiente se está perfilando en el mundo de hoy como un eje temático transversal en las acciones

de educación para todos y, consecuentemente, para todos los jóvenes y adultos. De cara al futuro el grado de conocimiento y sensibilización sobre el ambiente natural y social será un elemento decisivo para nuestra supervivencia y desarrollo.

En la visión señalada es indispensable que iletrados y letrados iniciemos y/o fortalezcamos, en el marco de las respectivas estrategias nacionales de la EDJA, nuestro proceso de alfabetización cultural en torno del ambiente.

El ambiente está vinculado con el desarrollo humano, económico, social, cultural, científico, tecnológico y con otros tipos de desarrollo. La investigación en EDJA, dentro de las correspondientes contextualizaciones, puede facilitar el diseño y puesta en marcha de estrategias de aprendizaje en este universo de articulación multidimensional del ambiente con todas las esferas del desarrollo y de la vida humana.

La necesidad de preservar el ambiente natural y los recursos ha comenzado a promover importantes actitudes. La ciencia y la tecnología han venido introduciendo ajustes ante el apremio de establecer normas cada vez más restrictivas de protección del ambiente. En los países industrializados la inserción social de las empresas ya no sólo se mide por su aporte a una amplia gama de actividades cívicas, sino también por su acción para el mejoramiento del ambiente. A pesar de estos avances, la experiencia viene demostrando que esta "imagen ecologista" de las empresas tiene sus límites: las condiciones de mercado y rentabilidad no siempre son compatibles con las necesidades y la lógica de recomposición de los ecosistemas. En los países menos desarrollados la conciencia ecológica a menudo choca con la necesidad de priorizar los asuntos relacionados con la eliminación de la pobreza y el desempleo y con la presión que confrontan los gobiernos para pagar su deuda externa.

En el caso concreto de América Latina el tema del ambiente en su

relación con el desarrollo se viene planteando en escenarios cada vez más crecientes, pero no cabe duda que hay un largo trecho por recorrer. Existe un analfabetismo cultural acerca del tema señalado y está en su fase inicial el proceso de apropiación de nuevas concepciones y valoraciones en torno de este tema crucial para la supervivencia humana.

La investigación en EDJA tiene en este tema de ambiente y desarrollo un horizonte transdisciplinario en el cual puede construir una racionalidad pedagógica para el aprovechamiento del ambiente natural y social en sus articulaciones múltiples con el desarrollo como objetivo, contenido y recurso significativo de aprendizaje.

Potencialidad educadora y deseducadora de los medios de comunicación social en apoyo a la EDJA

El trabajo educativo presencial, cara a cara, seguirá cumpliendo en los escenarios del futuro un papel fundamental en el desarrollo educativo, pero no exclusivo ni excluyente como lo ha sido hasta ahora. Estamos ya finalizando el Siglo XX y una nota dominante ha sido la omnipresencia y el hegemonismo de la educación formal excesivamente escolarizante y amenazadora del desarrollo de múltiples espacios educativo-culturales fuera del espacio convencionalmente escolar.

Es un hecho que la tecnología comunicacional ha avanzado extraordinariamente en estas últimas décadas y su presencia es creciente en todos los ámbitos de la vida humana. He aquí un escenario sumamente rico de la investigación en EDJA.

La radio es un medio que ha sido utilizado y está siendo utilizado por algunas organizaciones no gubernamentales para desarrollar alfabetización y otras opciones de educación básica. Hay experiencias exitosas de la educación radiofónica en América Latina. La investigación puede brindar insumos situacionales, conceptuales, estratégicos y metodológicos para reorientar sustantivamente las estrategias de la educación

radiofónica en los países de la región en servicio a los sujetos educativos, a los miembros de las comunidades educativas y a los propios educadores de la EDJA que trabajan en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

La TV, prensa, cine, video-casette y los micromedios de comunicación popular son medios todavía no suficientemente utilizados en las prácticas de la EDJA en varios países de la región. Hay algunas experiencias exitosas en relación con cada uno de los medios señalados. La investigación puede brindar insumos conceptuales, estratégicos y metodológicos para la racionalización y optimización de su uso dentro de las particularidades de cada situación nacional. De un estilo de trabajo focalizado en un determinado medio, la investigación puede facilitar la construcción de una ruta fecunda de uso combinado y complementario de múltiples medios de conformidad con los recursos disponibles y los espacios de acción que se vayan creando en cada situación nacional.

Es otro hecho que los medios de comunicación social tienen una potencialidad educadora y deseducadora. Una investigación regional asociada en el dominio señalado, puede convertirse en un instrumento estratégico para lograr que se incorpore al debate nacional este tema tan crucial y tan poco explicitado por los políticos, los actores sociales involucrados en la EDJA, los comunicadores sociales y los propietarios y trabajadores de dichos medios. Una utopía posible es que un subproducto de tal debate sea una alianza entre los actores sociales involucrados en la EDJA para dar mayor fortaleza y hacer un uso más abarcador de los medios de comunicación social en apoyo al desarrollo educativo y cultural de los jóvenes y adultos de nuestros países.

Cultura democrática, cultura de paz y cultura de desarrollo

Estas dimensiones esenciales de la cultura constituyen ejes temáticos transversales de carácter

transdisciplinario que necesariamente forman parte de la agenda temática de la EDJA.

Hay algunas investigaciones que se vienen haciendo en los dominios señalados; y muy particularmente en el caso de la cultura de paz se están abriendo espacios de investigación en El Salvador con muchas posibilidades de tener una cobertura más amplia de concretarse algunas ofertas de cooperación internacional.

Las mencionadas dimensiones de la cultura son potenciales horizontes de afirmación de una amplia gama de valores humanos, éticos y cívicos. En la cultura democrática, desde el punto de vista pedagógico, algunos puntos focales son: el cultivo del diálogo como práctica humana permanente y, consecuentemente, como instrumento de desarrollo educativo y cultural; el cultivo de los derechos humanos, incluyendo el derecho de aprender; el cultivo de la tolerancia de las ideas, idiosincrasias, religiones, razas, etnias y otras diversidades.

En la cultura de paz, desde el punto de vista pedagógico, algunos puntos focales son: el cultivo de la práctica de debatir los conflictos para superar las diferencias; la afirmación de la convivencia pacífica; el respeto y uso de la interculturalidad como horizonte referencial de objetivos y contenidos educacionales de todas las etnias existentes al interior de nuestros países; la construcción solidaria del crecimiento económico de un país traducido en bienestar para toda su población nacional; el cultivo de un nacionalismo afincado en altos valores patrióticos y cívicos y alejado de fundamentalismos y de exclusiones internas y externas.

En la cultura del desarrollo, desde el punto de vista pedagógico, algunos puntos focales son: la apropiación del sentido y alcances del desarrollo humano, en la perspectiva de impulsor de los demás tipos de desarrollo; la articulación de la EDJA a prácticas amplias de desarrollo humano, cultural, político, económico, social, científico, tecnológico, educacional, organizacional y a otros tipos

de desarrollo dentro de cada situación nacional; la dimensión cultural del desarrollo a nivel nacional, regional e internacional.

Como se habrá podido percibir con las ejemplificaciones precedentes, que ciertamente no agotan las implicaciones pedagógicas de las señaladas dimensiones de la cultura, es sumamente rico el escenario que tiene la investigación para construir la racionalidad teórica, estratégica y metodológica de la EDJA en el marco de los temas referidos y de las particularidades nacionales.

C. Políticas y estrategias de investigación en educación de jóvenes y adultos

Las políticas de la EDJA son un cuerpo orgánico de definiciones que comprende la declaración de fines y principios normativos, la explicitación de propósitos por lo menos en el mediano plazo, la delimitación de las alternativas óptimas seleccionadas, el establecimiento de las prioridades-pautas, la precisión de los grandes rumbos para la ejecución de las acciones orientadas al logro de los objetivos asumidos. Como podrá percibirse, definir políticas implica para quienes toman decisiones tener una clara racionalidad teórica, estratégica, metodológica y operacional.

Las estrategias de la EDJA son procesos que crean condiciones favorables, de carácter subjetivo y objetivo, para lograr la articulación y operacionalidad de las decisiones que se hayan asumido por un sistema de trabajo dentro de un determinado espacio y tiempo, en el marco de sus correspondientes objetivos y políticas.

Las políticas y estrategias de investigación en EDJA teóricamente forman parte de las políticas y estrategias nacionales de la EDJA. Es un hecho que en la mayoría de los países de la región hay sentidas carencias de las primeras.

A la luz de los señalamientos que hemos venido haciendo en los temas anteriores, de las tendencias consensuales de la comunidad de intelectuales y de los administradores

estatales de la EDJA en nuestra región y de la visión personal del autor, consideramos que las políticas y estrategias de la EDJA deben focalizarse en la agenda de los desafíos cruciales que hemos desarrollado en el tema B del presente trabajo.

Por razones de extensión de este artículo, infortunadamente tenemos que ser algo esquemáticos en las propuestas que a continuación se presentan.

1. EN RELACIÓN CON LA REVALORIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EDJA

Política

Los impulsores y apoyadores de la EDJA a nivel de Estado y sociedad civil de los países de la región, en el marco de una concertación, harán los requeridos esfuerzos para conquistar la revalorización social y cultural de la investigación como instrumento estratégico para el desarrollo local, nacional, regional e internacional de la EDJA.

Estrategias

a. Construcción de las requeridas concertaciones, en los distintos niveles, de los impulsores y apoyadores de la EDJA provenientes del Estado y de la sociedad civil.

b. Focalización de la investigación en temas cruciales y de posible impacto nacional, regional e internacional.

c. Comunicación abierta de los conocimientos producidos en múltiples instancias y espacios de la EDJA.

d. Caracterización de los consensos y propuesta de medidas de revalorización social y cultural de la investigación en EDJA.

e. Seguimiento de la puesta en marcha de las señaladas medidas.

2. EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDJA

Política

Los impulsores y apoyadores de la EDJA del Estado y de la sociedad civil, en el marco de cada parti-

cularidad nacional, harán de la investigación un instrumento estratégico para construir la calidad de la EDJA.

Estrategias

a. Construcción solidaria de la racionalidad teórica, estratégica y metodológica de los elementos involucrados en el fenómeno estructural de la calidad de la EDJA.

b. Desarrollo de investigaciones pedagógicas básicas y aplicadas, centradas en los procesos de aprendizaje, a través de viables modalidades asociativas.

c. Fortalecimiento de los procesos técnico-pedagógicos y de los recursos de aprendizaje involucrados en la EDJA.

d. Estrategia de concertación y participación de los actores sociales en apoyo al mejoramiento de la calidad de la EDJA.

e. Estrategia nacional y regional de formación y capacitación de personal involucrado en la EDJA, a través de viables modalidades asociativas.

f. Estrategia de gestión multidimensional de carácter político, pedagógico, técnico, administrativo, comunicacional, logístico y financiero.

3. EN RELACIÓN CON LA NUEVA INSTITUCIONALIDAD DE LA EDJA

Política

Los impulsores y apoyadores de la EDJA del Estado y de la sociedad civil harán los esfuerzos necesarios para construir solidariamente los viables subsistemas nacionales de la EDJA; y para concertar los criterios de redimensionamiento de las instituciones que ofertan servicios de EDJA teniendo en cuenta los insumos conceptuales, estratégicos y metodológicos de la investigación en los dominios señalados.

Estrategias

a. Concertación global para la construcción solidaria de los subsistemas nacionales de EDJA.

b. Desarrollo institucional para

operacionalizar la calidad de la EDJA.

c. Racionalidad teórica y estratégica de los redimensionamientos institucionales, en la perspectiva del Estado y de la sociedad civil.

4. EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS VINCULADAS CON TEMAS TRANSVERSALES DE LA EDJA

Política

Los impulsores y apoyadores de la EDJA del Estado y de la sociedad civil harán concertaciones viables para construir las racionalidades pedagógicas de las prácticas significativas vinculadas, entre otros, con los siguientes temas transversales de la EDJA: desarrollo de la mujer con respeto a sus especificidades de género, ambiente y desarrollo, uso de los medios de comunicación social en apoyo a la EDJA; y cultura democrática, cultura de paz y cultura de desarrollo.

Estrategias

a. Construcción de la racionalidad pedagógica del tema del desarrollo de la mujer.

b. Construcción de la racionalidad pedagógica del tema de ambiente y desarrollo.

c. Construcción de la racionalidad pedagógica del uso de los medios de comunicación social en apoyo a la EDJA.

d. Construcción de la racionalidad pedagógica del tema de cultura democrática, cultura de paz y cultura de desarrollo.

e. Construcción teórica del escenario de prácticas significativas vinculadas con temas transversales de la EDJA, con un enfoque interdisciplinario.

Las políticas y estrategias de la EDJA constituyen, en sí mismas, un universo temático no suficientemente explorado en la región. La investigación podría ilustrarnos acerca de las siguientes cuestiones cruciales: quiénes determinan las políticas y estrategias, cuál es el mecanismo de la toma de decisiones, quiénes se benefician

esencialmente con ellas, quiénes son los actores sociales que deben participar y están ausentes, cómo se instrumentan y evalúan, cuál es el mecanismo de retroalimentación y seguimiento. Como habrán podido percibir los lectores y las lectoras, este dominio temático es uno de los grandes desafíos del desarrollo de la EDJA en América Latina.

POSTMODERNISMO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL^(*)



Orlando Fals Borda^(**)

El tema del Congreso "Rindiendo cuentas", permite volver a plantear el dilema de los valores de los intelectuales en un mundo dinámico, y el problema de asumir responsabilidades por nuestros actos e intenciones⁽¹⁾. Ello va más allá de la simple tarea científica, puesto que enfoca la función social del conocimiento con su perenne simbiosis entre persona y contexto.

Como se recordará, sobre la interpretación de esta compleja relación se agita la actual polémica entre postmodernistas como Lyotard y teóricos críticos como Habermas, polémica de graves implicaciones para nosotros porque afecta orientaciones hacia la investigación-acción el aprendizaje-acción y la administración de procesos en condiciones actuales de trabajo, enseñanza y gobierno, esto es, donde nuestros compromisos y responsabilidades más cuentan. Por esta causa es pertinente volver a tratar el tema y ponerlo en términos aplicables, así para nuestra reflexión como para nuestras prácticas⁽²⁾.

Tal tarea de recolocación intelectual no es tan complicada como parece. Para empezar, recordemos que el término "postmodernismo" surgió de una decisión juguetona de Lyotard de emplear un neologismo tomado de arquitectos italianos y críticos literarios norteamericanos, para referirse a una reconceptualización de ca-

(*) Este texto es traducción de una de las ponencias centrales presentadas en el Congreso Mundial de Investigación-Acción, Aprendizaje-Acción y Administración de Procesos, Universidad de Bath, Inglaterra, publicada en la revista inglesa especializada *Collaborative Inquiry*, (julio, 1994). En este Congreso, por proposición de investigadores del Canadá y de Australia, se aprobó realizar el próximo (8º) en Cartagena en 1997, en homenaje al primer Simposio Mundial de Investigación-Acción que se celebró allí en marzo de 1977. Para el efecto se ha creado un comité organizador interino, inicialmente conformado por profesores de las Universidades Nacional, Andes, Valle y Cartagena. El doctor Fals Borda se reintegra a actividades universitarias el año entrante con este fin, una vez terminadas las labores de la Comisión de Ordenamiento Territorial, de la que ha sido Secretario General desde 1992.

(**) Colombiano. Profesor de la Universidad Nacional de Bogotá, Colombia. Presidente Honorario del CEAAL.

(1) LAIDLAW, Moira. "Accountability as responsibility and point of view". *Papers World Congress 3*, University of Bath (Inglaterra), 1994, pp. 120-123.

(2) JENNINGS, Leonie. "Positioning the action researcher in the modern/postmodern". *Papers World Congress 3*, University of Bath (Inglaterra), 1994, pp. 94-97.

racterísticas modernas y explicar las nuevas energías que se despliegan para operativizar dichas características⁽³⁾. Etimológicamente, el término no tiene sentido: significa a la vez "ahora" y "después", y por eso no resulta muy útil para definir procesos reales o decidir acciones concretas. Cuando más, podría referirse a síntomas de readaptación del proceso mismo de la modernidad, en especial en las actuales circunstancias de Europa y los Estados Unidos. En otras partes del mundo -aquellas diferentes y marginadas de los centros de poder, la postmodernidad tendrá que aguardar a que avancen mucho más los patrones modernos. El mismo Baudrillard, uno de los más respetados gurús de esta escuela, admitió francamente no hace mucho que la postmodernidad es un mito, y que él mismo no ha podido hallar ningún objeto o individuo auténticamente postmoderno⁽⁴⁾.

Sin negar los méritos de aquella polémica en lo relacionado con modificaciones en las sociedades contemporáneas, parece evidente que tiene, en efecto, más sentido para el Primer Mundo que para el Tercero. Es significativo constatar que los elementos críticos principales de la Investigación-Acción Participativa (IAP) que pudieran relacionarse con el postmodernismo, ya habían sido determinados por colegas de la India, Brasil y Colombia desde comienzos de los años 70,⁽⁵⁾ es decir, antes de que los sabios franceses articularan sus propias observaciones críticas⁽⁶⁾.

Recordemos también que elementos de análisis y observación aportados o reafirmados por activistas e intelectuales de la IAP, tales como relatividad cultural, diferencia y diversidad, multivocalidad, antihistorias, relatos, técnicas dialógicas de investigación, y simetría sujeto/objeto, son muy similares a los propuestos por postmodernistas. Hay, sin embargo una diferencia importante: los de la IAP no somos tan arrogantes como para proclamar que estamos construyendo un nuevo paradigma, ya que preferimos considerar nuestros proyec-

tos como aventuras en sistemas abiertos de conocimiento y sistematización.

Pero hay otras dos grandes diferencias entre adherentes participativos y postmodernistas a las que debemos hacer ahora una referencia más específica.

Una de ellas se relaciona con los efectos políticos de los compromisos personales con la acción y su respectiva interpretación. Los que trabajamos con la IAP admitimos abiertamente que queremos que nuestro trabajo tenga consecuencias tangibles en estructuras sociales y formas de vida, en la búsqueda de la justicia y de la paz, y en la conformación de comunidades con poder local y suficientemente autónomas. El discurso postmoderno, en cambio, es patéticamente silencioso sobre estos aspectos de estrategia política. Por supuesto, aduce sus razones: que tales aspectos se encuentran en el anti-esencialismo radical de su teoría cultural; o que su teoría política del pluralismo y la tolerancia puede perfectamente dirigirse a cuestiones de limitaciones contextuales o a problemas de explotación económica y dominio estructural.

Pero ello no es siempre así, al contrario. Por ejemplo, se tiende a disimular la manipulación política que hacen neoliberales de conceptos de postmodernistas, quizás sin que éstos lo sepan o lo aprueben⁽⁷⁾. Por ejemplo, cuando los postmodernistas alaban la diversidad y la diferencia, los neoliberales las reinterpretan como una invitación a desarrollar políticas de libre mercado; cuando teóricamente se deniegan tendencias emancipatorias, los neoliberales responden con el consumismo y el despilfarro, con despreocupación ante el abismo entre ricos y pobres, la marginalidad socioeconómica y la amenaza tecnocrática; cuando se critican las ideologías para decretar el fin de la historia y de las utopías, se abren puertas a los neoliberales para descartar valores democráticos y rechazar políticas redistributivas de la riqueza y la propiedad; cuando los postmodernistas critican la homogeneización cultural, los neoliberales res-

ponden proponiendo políticas reaccionarias de desarrollo, basadas en la imposición de modelos extranjeros originarios del Primer Mundo. Evidentemente, hay que cuidarse de tales abusos y reconocer que estas tareas intelectuales críticas tienen inevitables efectos políticos. Si no, los mismos proponentes estarán cavando el propio foso para muchas de sus iniciativas e ideas.

La segunda gran diferencia entre practicantes de la IAP y los postmodernistas se deriva del uso que éstos hacen de criterios discursivos, como aquéllos propuestos por Foucault. No vamos a discutir los méritos de teorías de representación que postulan relaciones sociales, instituciones y prácticas como entidades construidas y mediadas discursivamente. Y hay que seguir revisando "meta-relatos" como el marxismo, el liberalismo y los principios clásicos del desarrollo económico. Sin embargo, el problema surge cuando los postmodernistas se dedican a plantear las metáforas y construcciones discursivas como si fueran realidades, y a aplicarlas a fenómenos complejos como la ciudad, el feminismo y la estructura de las clases sociales. Aunque haya razón en enfatizar aspectos simbólicos y de representación (por ejemplo, como en el mundo urbano donde el espacio aparentemente sólido

(3) LYOTARD, J.F. *The Postmodern Condition*. Manchester. Manchester University Press, 1984.

(4) BAUDRILLARD, Jean. "Entrevista". ABC. Madrid, septiembre 16, 1987.

(5) FALS-BORDA, O. y RAHMAN, Md. Anisur. *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research*. New York and London, Apex Press, 1991. (*Acción y conocimiento*. Bogotá, CINEP, 1991).

(6) PARK, Peter (ed.). *Voices of Change: Participatory Research in the United States and Canada*. Toronto, Oise Press, 1993.

(7) HOPENHAYN, Martín. "El debate postmoderno y la dimensión cultural del desarrollo". Santiago de Chile, ILPES, 1994.

do empieza a disolverse), no puede dejarse de lado la realidad de los escenarios físicos. Las divisiones de clase social persisten y son determinantes. La mujer no es una simple construcción intelectual. No podemos ir tan lejos como Tyler al sostener que el discurso es el hacedor del mundo, aunque condense posibilidades de formas de poder⁽⁸⁾. Los hechos externos y actuales son definitivos. A lo más, podríamos concordar con el principio de la "percepción bifocal" de Lennard Davis en el sentido de que la experiencia concreta deba combinarse simultáneamente con la construcción narrativa de aquélla⁽⁹⁾.

De allí que haya un problema de vocabulario implícito en los postmodernistas, y hasta en los teóricos críticos, que lleva a confusiones y a oscurecer las realidades. No deberíamos sobreestimar el poder productivo de los textos, ni ignorar las limitaciones específicas de los factores extradiscursos. Peter Reason llama la atención al hecho de que "nuestra experiencia registra la influencia de nuestro discurso, pero podemos distinguirla analíticamente del discurso mismo...la perspectiva postestructural extrema se sobreintelectualiza y se convierte en opresiva y nihilista"⁽¹⁰⁾. Y también Janet Wolff: "Al largo plazo, las transformaciones en el discurso pueden dar origen a cambios en el ámbito social; al corto plazo, no debemos confundir lo uno con lo otro"⁽¹¹⁾. Para los de la IAP, este corto plazo es quizás más importante que el largo.

A pesar de las grandes diferencias en método y filosofía sociopolítica que vienen descritas, es cierto que la IAP converge con muchas de las tesis postmodernistas. Hay acuerdo con la autocritica de Baudrillard en el sentido de que no hay tal "post" en la modernidad, sino una sucesión de mecanismos autoadaptativos, que pueden verse como búsquedas de salida a la entropía de los sistemas.

La IAP se estimula con propuestas metodológicas postmodernistas que conceden voz a los sujetos de investigación, y que no imponen las preocupaciones de los investigadores

sobre las de los investigados. Todos convenimos en que el común de las gentes puede participar activamente en la construcción del mundo social; en que la cultura juega un papel tanto o más importante que los factores económicos y materiales; en que los estudios deben ser micros y locales y no sólo sobre dimensiones globales; en que las identidades deben articularse en contextos específicos; en que la dualidad del Otro es tan vital como la pluralidad de lo Diferente; en que la hermenéutica tiene papel fundamental para entender y transformar las realidades.

En especial, al referirnos a lo local, hay acuerdo en criticar el legado de la Ilustración representado en la racionalidad instrumental, y en dar mayor juego a otro tipo de racionalidad práctica y colectiva basada en una nueva articulación: la utopía asociada de la razón y la liberación.

Por lo tanto, podemos concluir en que no conviene dejarnos desorientar por la exaltación del lenguaje y de la forma, de tal manera que encubramos las evidentes contradicciones del capitalismo y de la política llamada democrática, especialmente en los países periféricos del mundo. Norberto Bobbio nos recuerda que la democracia liberal no ha cumplido todavía, por lo menos, tres promesas vitales: 1) participación; 2) control desde abajo; y 3) libertad de disenso⁽¹²⁾. ¿No valdría la pena retomar estas tesis? Ya sabemos que la expansión capitalista dejada hoy sin control no es una opción viable, así como tampoco lo ha sido la de las sociedades socialistas estatales. Ello porque la expansión capitalista no es autosostenible en términos de recursos y por las masivas disparidades que crea. Además, también sabemos que estas transformaciones deben ir al paso con disminuciones en la esfera del poder militar, ya que no se gana nada aplicando formas tradicionales de anexión territorial.

No puede haber, pues, ningún fin de la historia, ni tampoco de la modernidad. Quizás nos encontramos ante nuevos comienzos cíclicos.

Aunque lo moderno se convierta en radical y sea más globalizante, no puede verse aún como postmodernidad. Podemos descubrir los destellos de nuevas formas de orden social; quizás, por lo menos, la comunicación llegue a reemplazar a la violencia. Pero si este sueño llegara algún día a convertirse en realidad, habrá necesitado de suficientes apoyos teóricos y metodológicos derivados de un sistema equilibrado de palabras y de hechos al que deberíamos contribuir todos con mayor generosidad.

Tal es el sentido de responsabilidad social con la gente de carne y hueso y con el mundo en general que parece ausente del pensamiento postmodernista. Sus intelectuales podrían tomar en cuenta los conocidos preceptos de la IAP, del aprendizaje-acción y de la administración de procesos si quisieran ser más consistentes. Esta convergencia sería positiva para todos en la lucha por construir un mundo mejor.

(8) TYLER, Stephen. *The Unspeakable*. Madison, University of Wisconsin Press, 1987, p. 174.

(9) DAVIS, Lennard. *Factual Fictions: The Origins of the English Novel*. New York. Columbia University Press, 1986.

(10) REASON, Peter. "Three approaches to Participative Inquiry", en Norman Denzin, Yvonna Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. New York and London. Sage Publications, 1994, pp. 324-339.

(11) WOLFF, Janet. "The Real City, the Discursive City, the Disappearing City: Postmodernism and Urban Society". *Theory and Society*. Agosto 21, 1992, p. 559.

(12) BOBBIO, Norberto. *Which Socialism?* Cambridge, Polity Press, 1987, pp. 42-44.

LA CALIDAD EN LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE APRENDIZAJES *



Leonel Zúñiga Molina **

En los años recientes se ha profundizado el interés sobre el análisis y la discusión de la calidad de la educación. Por lo general, se ha hecho notar que, particularmente en los países de América Latina, tras haberse alcanzado niveles importantes de cobertura de los servicios educativos, la atención debiera centrarse en la búsqueda de mejoras sustantivas en el ámbito de la calidad.

I. ACTUALIDAD DEL DEBATE EN TORNO A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En torno al concepto de "calidad de la educación" se ha conformado un amplio y significativo debate⁽¹⁾. Puede advertirse que, más allá del planteamiento de la disyuntiva entre cantidad, o cobertura de los servicios, y calidad, o nivel de aprovechamiento escolar, es posible identificar un conjunto de relaciones complejas entre los actores de la acción educativa que, de una manera u otra, son determinantes de la calidad de la educación. Por una parte, las decisiones mismas de ampliación de la cobertura de los servicios educativos se encuentran necesariamente asociadas con la determinación de componentes de naturaleza cualitativa, tales como la organización de los contenidos, el establecimiento de los medios más adecuados de comunicación y la definición de las formas pertinentes en que el aprendizaje habrá de procurarse. Por otra parte, al considerarse la interacción entre programas, instituciones, educadores y educandos, frecuentemente se expresan juicios de valor sobre los procesos y servicios educativos. Tales juicios, que constituyen la manifestación más directa de la

(*) Este trabajo fue presentado en el Foro Internacional sobre Calidad de la Educación, llevado a cabo en la ciudad de Monterrey, México, del 25 al 27 de junio de 1992. La información y las opiniones presentadas en este trabajo son de responsabilidad exclusiva de su autor. Las mismas no son necesariamente las de la OEA y no comprometen a la organización ni a sus Estados Miembros.

(**) Especialista Principal del Departamento de Asuntos Educativos de la Organización de Estados Americanos (OEA).

(1) Edwards Risopatrón V. (1991) ha elaborado una excelente síntesis del debate sobre el concepto de "calidad de la educación" en América Latina. Esta síntesis, además del examen de los referentes ideológicos del concepto, incluye un resumen de varios de los aportes que, en relación al mismo, han sido elaborados por autores latinoamericanos.

**EN EL DEBATE INTERNACIONAL,
SE HA ESTABLECIDO LA
PRIORIDAD DE LAS
ESTRATEGIAS DE DESARROLLO
CUALITATIVO DE LA
EDUCACIÓN COMO UNA
CONDICIÓN NECESARIA DEL
CRECIMIENTO ECONÓMICO Y
DEL MEJORAMIENTO DE LAS
CONDICIONES DE VIDA.**

apreciación de la calidad educativa, parecieran obedecer a distintas y, en ciertos casos, hasta contradictorias maneras de percibir e interpretar la realidad social y cultural, en su conjunto, y, de manera específica, el fenómeno educativo. Así, por ejemplo, se hace notar que en la conceptualización de la calidad educativa subyacen estructuras ideológicas centradas en intencionalidades diversas, como el logro de la eficiencia de los sistemas productivos, la transformación política de las estructuras de poder y la adecuación del quehacer educativo a las características individuales del desarrollo de los educandos. Si bien es cierto que estas finalidades no son de suyo irreconciliables, es también cierto que las mismas tienden a focalizar determinados aspectos de las tareas educativas y de los resultados que las mismas pretenden.

Si admitimos que el planteamiento del propio concepto de calidad de la educación exige la adopción de un cierto marco de referencia, es mi propósito, en este texto, presentar un punto de vista que, con un sesgo deliberado, se orienta a la definición de estrategias prácticas para mejorar el quehacer educativo.

II. RELACIÓN ENTRE CALIDAD EDUCATIVA Y PRODUCCIÓN

Quiero, en primer lugar, sugerir que el concepto de calidad se vincula, implícita o explícitamente, al concepto de producción. De hecho, la conceptualización básica del concepto de calidad se ha desarrollado,

sobre todo durante la segunda mitad de este siglo, en relación con el diseño de estrategias de incremento de la productividad industrial. Puede afirmarse que, en cierto sentido, el sector educativo está llegando a la consideración del problema de una manera un tanto tardía o que, por lo menos, puede notarse una distancia apreciable en los términos de la discusión, tal como ésta se desarrolla en el ambiente industrial y el contexto educativo. Pueden aducirse diversos argumentos explicativos de la situación. Así, puede señalarse que las instituciones educativas forman parte de los mecanismos de reproducción de la cultura y que, por lo tanto, su capacidad de transformación y de "producción", en un sentido estricto, es más bien limitada. También puede señalarse, lo que parece poco discutible, que la naturaleza de las tareas educativas es muy distinta de las que son propias de la producción industrial y, en consecuencia, las analogías entre ambas son puramente accidentales. Sin embargo, en la medida en que, dentro del campo educativo, se trata de precisar los instrumentos conceptuales y metodológicos para aproximar el problema de la calidad se advierte una estrecha relación entre calidad educativa y procesos productivos.

Esta vinculación parece estar-se desarrollando al menos en una doble vertiente. Por una parte, puede advertirse la emergencia de un consenso de alcance mundial, en el sentido de que el desarrollo cualitativo de la educación constituye uno de los factores determinantes de las transformaciones productivas que se avizoran como características del siglo XXI. Por otra parte, la educación misma se conceptualiza, cada vez con mayor claridad, como un proceso productivo. Más específicamente, como un proceso de producción de conocimientos o, más propiamente, de producción de aprendizajes.

III. EL DESARROLLO CUALITATIVO DE LA EDUCACIÓN COMO CONDICIÓN DE LAS TRANSFORMACIONES PRODUCTIVAS DE LOS PRÓXIMOS AÑOS

En efecto, se habla del advenimiento de una era del capital humano y de una sociedad del conocimiento en la que habrá de cobrar un papel central el desarrollo de valores sociales básicos como la igualdad, la creatividad individual y colectiva, la diversidad, la descentralización y capacidad de respuesta autónoma, el énfasis en la calidad de resultados, la interdisciplinariedad y la posibilidad de autoafirmación y autoexpresión⁽²⁾. Se reconoce, cada vez con una mayor claridad, que el acceso a la educación y el conocimiento constituyen como recientemente lo han afirmado la CEPAL y la UNESCO, el eje de la transformación productiva con equidad⁽³⁾. De tal suerte, puede advertirse que, en el debate internacional, se ha establecido la prioridad de las estrategias de desarrollo cuali-

(2) Crawford, R. (1991) ha realizado un interesante análisis prospectivo en este sentido. Este análisis incluye la presentación de una visión detallada de las actitudes y otras características fundamentales de la nueva era del capital humano. En el anexo del presente trabajo se muestra un gráfico, tomado del trabajo de Crawford, en el cual se describe la transformación de la inversión en capital humano durante el presente siglo en algunos países industrializados. Se incluye, también, una representación del desarrollo de los sectores característicos de la sociedad del conocimiento, en contraposición con otras formas sociales caracterizadas por una mayor dependencia de la inversión en capital físico.

(3) La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (UNESCO-OREALC) (1992) han publicado recientemente una obra cuyo título refleja esta idea central. Esta obra contiene una excelente síntesis de los factores económicos y organizacionales que determinan el impacto de la inversión en capital humano como factor de promoción de la equidad y la competitividad.

tativo de la educación como una condición necesaria del crecimiento económico y del mejoramiento de las condiciones de vida. Ahora más que nunca, se destaca la necesidad de asegurar, de forma simultánea, la formación ciudadana en la integración de valores básicos de identidad cultural, solidaridad social y ejercicio de la equidad en la distribución de las oportunidades y beneficios derivados del intercambio de bienes y servicios, y la posibilidad de desarrollar y mantener la competitividad internacional, vinculada al dominio de los instrumentos de creación científica y tecnológica, a la inserción estratégica en los mercados y bloques económicos emergentes y a la capacidad de transformar las formas de organización laboral y productiva.

Por lo general, las demandas de la nueva situación han empezado a definirse de distintas maneras. En algunos países la nueva situación se ha planteado como la urgencia de estimular la inversión en la generación de conocimientos y en el dominio de la producción de innovaciones tecnológicas. Peter Drucker (Drucker, s/f) ha destacado, por ejemplo, el interés de las principales compañías japonesas en la transformación de sus estrategias productivas, concentrándose en el dominio de los conocimientos y capacidades que se relacionan con la investigación e innovación, el control del mercado, el manejo de los mecanismos financieros y la conducción y gerencia de los procesos productivos, con lo que se desplaza la base material de la manufactura a otros países en los que se ofrecen ventajas comparativas en términos de los distintos insumos, en especial del costo de la mano de obra. En los Estados Unidos ⁽⁴⁾, por señalar otro ejemplo, la transformación cualitativa de la educación se ha presentado como condición de viabilidad nacional destacando, de múltiples maneras, que la focalización en contenidos relevantes al dominio básico de la ciencia y la tecnología, la elevación de los criterios de rendimiento académico, el aseguramiento de una mayor

dedicación al estudio y el esfuerzo escolar y el fortalecimiento de los niveles de preparación académica, profesionalización y reconocimiento y remuneración del magisterio, son elementos necesarios de la requerida transformación.

Por su parte, el Programa de Modernización Educativa de México, al definir la política nacional al respecto, plantea que "la característica distintiva de la educación moderna debe ser la calidad. Para lograrla, se propone revisar los contenidos, renovar los métodos, privilegiar la formación de maestros, articular los diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología" ⁽⁵⁾.

La situación existente implica nuevas oportunidades y, también, nuevos riesgos. Se ha advertido que, como determinante fundamental de las discrepancias económicas, se están acentuando las extremadas disparidades en el acceso internacional al dominio de las habilidades básicas del desarrollo científico y tecnológico ⁽⁶⁾. En países en los que, como en el caso de México, se ha registrado una expansión exitosa de los servicios básicos de educación, subsiste el reto de mantener los logros de cobertura alcanzados, en procura de mayores niveles de equidad en la distribución de los recursos destinados a las tareas educativas. De manera especial, se presenta el desafío de lograr mayores niveles de vinculación del sector educativo, en especial de las instituciones de educación superior, con programas de investigación de significación estratégica, a nivel regional y nacional, y con la solución de necesidades específicas de las industrias y los servicios, en el ámbito local. En estos casos, la coyuntura internacional de conformación de nuevos bloques económicos pudiera determinar impactos radicales en los mercados de trabajo, tales como el incremento de la demanda de personal con un alto grado de preparación académica, de la movilidad internacional de la mano de obra, de la demanda de habilidades con "valor

de mercado" y de habilidades transferibles a la solución de la diversidad de problemas que es propia del ambiente laboral contemporáneo ⁽⁷⁾.

IV. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN ASOCIADA A LA PRODUCCIÓN DE DETERMINADOS NIVELES DE RENDIMIENTO ESCOLAR

En una vertiente alternativa de concepción, la calidad de la educación ha sido frecuentemente asumida como el nivel de recursos dedicados a la actividad educativa en relación, por ejemplo, al número de alumnos, o como el nivel de eficiencia con que tales recursos son organizados y administrados para incrementar el rendi-

(4) National Commission on Excellence in Education (1990). Uno de los aspectos más destacados del reporte es el de la identificación de los llamados "new basics" (inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales, ciencias computacionales y lengua extranjera). El reporte también enfatiza, de manera especial, la elevación de los estándares de rendimiento académico y el fortalecimiento del desarrollo profesional y el reconocimiento social, y la compensación de la labor del magisterio, ligados al logro de resultados.

(5) Programa para la Modernización Educativa 1984-1989. El programa se refiere en detalle a la superación de los métodos memorísticos, la asimilación y uso de lenguajes y el dominio de métodos de pensamiento y acción.

(6) Haddad, W. y asociados (1990) han producido un reporte del Banco Mundial en el que se advierte la ampliación de la "brecha del conocimiento" entre países de diversos niveles de crecimiento económico. Se examinan, además, los elementos estratégicos de desarrollo de los sistemas educativos en países con distintos niveles de crecimiento económico.

(7) Muñoz Izquierdo, C. (1990) y McGinn N. (1990) han analizado algunas de las transformaciones del mercado de trabajo que, a la luz de fenómenos como la creación de los "mercados comunes" de Norte y Sudamérica, habrán de requerir una transformación cualitativa de los servicios educativos.

miento escolar⁽⁸⁾. Esta forma de asumir la calidad de la educación ha permitido emplear modelos de análisis económico para determinar las llamadas "funciones de producción" de distintos programas educativos. Así, ha sido posible mostrar que, en situaciones comparables, el nivel de gastos por estudiante, la disponibilidad de materiales instruccionales, el funcionamiento de bibliotecas y centros de recursos de aprendizaje, la formación, más allá del nivel básico, de los maestros y la duración e intensidad del programa educativo, son factores que tienden a correlacionarse positivamente con el rendimiento escolar. También, de igual manera, han podido identificarse relaciones directas entre el rendimiento escolar y atributos y habilidades de los maestros tales como la creatividad e inventiva, el nivel de motivación interna para la enseñanza, la participación en programas de capacitación en servicio, la existencia de un alto nivel de expectativas en relación al aprendizaje de los estudiantes, el nivel de dominio de los contenidos curriculares y el sistema de creencias en relación a la utilidad y el propósito de la educación escolarizada. Por último, este enfoque, centrado en el examen de la relación entre insumos o recursos educativos y productos, o niveles de rendimiento escolar, ha permitido establecer vinculaciones entre los niveles de logro académico y el establecimiento de determinadas formas de relación social en la práctica de las aulas y las escuelas. En particular, se ha podido identificar la eficacia de la interacción verbal, a través del diálogo dirigido, en contraposición con formas puramente expositivas. Asimismo, se ha podido constatar que el aprendizaje en pequeños grupos, el énfasis en el aprendizaje de habilidades vinculadas con la solución de problemas y el desarrollo de un clima organizacional que, en el medio escolar, tienda a propiciar una cultura de logros, responsabilidad y respeto mutuo entre educadores-educandos constituyen elementos favorables al rendimiento académico.

En relación a la formulación y la puesta en práctica de políticas orientadas al mejoramiento cualitativo de la acción educativa es preciso destacar la necesidad de conceptualizar los diferentes factores que inciden sobre el rendimiento escolar desde una perspectiva integral. Un esfuerzo significativo en este sentido ha sido realizado por Ernesto Schiefelbein, quien basado en un modelo desarrollado por J. Carroll, ha analizado cinco elementos importantes en torno a los cuales pueden agruparse, determinados factores claves del rendimiento académico: la formación previa de los estudiantes, que determina el tiempo requerido para lograr aprendizajes futuros; el nivel de motivación, que incide sobre el tiempo dedicado al aprendizaje; la duración de la atención, que determina, asimismo, el tiempo dedicado al aprendizaje; las oportunidades del aprendizaje, que definen el tiempo permitido para el dominio de los aprendizajes requeridos, y la calidad de la manera en que se enseña, que afecta al tiempo requerido para aprender, la motivación y la duración de la atención⁽⁹⁾.

V. LA EDUCACIÓN COMO UN PROCESO DE PRODUCCIÓN DE APRENDIZAJES Y LA CONCEPCIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Dentro de las vertientes de desarrollo conceptual que se han examinado persiste el supuesto de que compete a la educación el producir aprendizajes que, de manera oportuna, se adecuen a demandas cultural, social y económicamente significativas. En otras palabras, se adjudica a las instituciones escolares, de una manera más específica, aunque no exclusiva, la responsabilidad social de la producción de aprendizajes relevantes.

Pueden plantearse, desde luego, distintas formas de desacuerdo en relación al supuesto expresado. Por ejemplo, puede señalarse el hecho de que la complejidad e incertidumbre

de los factores que inciden en el aprendizaje impiden los niveles de determinación que son característicos de los procesos productivos. Puede hacerse notar, también, que el supuesto implica una asimilación gratuita de una actividad de contenido eminentemente humano a la generación de bienes materiales. Ambas objeciones me parecen en buena medida válidas. Sin embargo, en favor de la propuesta, quisiera destacar algunas de sus ventajas.

Concebir la educación como un proceso de producción de aprendizajes y a las instituciones educativas como organizaciones socialmente responsables del desarrollo de este proceso tiene la gran ventaja de poder identificar, con toda claridad, la función y la responsabilidad social de las instituciones educativas. Como una consecuencia inmediata, es posible definir, en términos también más precisos, la calidad de la educación entendida como la resultante de los esfuerzos de mejoramiento del proceso de producción de aprendizajes. Esto significa que, desde la perspectiva de la demanda, será posible clarificar las exigencias que, en términos de resultados, son planteadas por la sociedad y que, desde el punto de vista de la oferta, será posible focalizar la orientación y estructuración de los procesos educativos hacia el logro de determinados tipos de aprendizajes específicos. Concebir el trabajo educativo desde esta perspectiva permi-

(8) Fuller, B. (1986) ha efectuado una síntesis de estudios realizados bajo estos supuestos conceptuales de determinación de la calidad. En esta parte del trabajo se señalan algunos de los factores destacados en esa síntesis.

(9) Schiefelbein (1990) ha examinado la vinculación entre la determinación de políticas educativas y el desarrollo de estrategias para incrementar la calidad de la educación. En su trabajo hace un recuento de experiencias que, en América Latina, han demostrado un impacto positivo en la elevación de los niveles de rendimiento académico.

te, por último, analizar la calidad de los procesos educativos en la óptica de la conformación de compromisos orientados hacia el mejoramiento permanente de los procesos de producción de aprendizajes. En este enfoque es posible asimilar algunas de las lecciones más importantes que se pueden derivar de las experiencias de desarrollo de la calidad en el sector industrial.

Desde la perspectiva de la demanda, los criterios de calidad estarán determinados por la medida en que las instituciones educativas propicien la adquisición de aprendizajes que se orienten a la satisfacción de necesidades específicas existentes dentro de un determinado grupo social. Cabe señalar aquí, como un hecho ilustrativo, que la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990, dedicó su artículo primero a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje⁽¹⁰⁾. De acuerdo a la Declaración, dichas necesidades "abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo". Como lo señala la misma Declaración, "que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores".

Es evidente que las demandas sociales de aprendizaje relevante son

múltiples y están determinadas por factores distintos que son característicos de diversos grupos sociales. Si reconocemos este hecho, conviene, sin embargo, considerar que las formas de interacción social que se están conformando, caracterizadas por un creciente dinamismo que implica mayores exigencias de flexibilidad y actuación autónoma, requieren el dominio de habilidades caracterizadas por una alta probabilidad de transferencia a contextos distintos. Los aprendizajes de contenido muy específico tienen por lo general una vigencia limitada. La capacitación permanente, orientada a la regeneración continua de conocimiento, es una exigencia que ya ha sido asumida como una condición de supervivencia en varios sectores sociales. El interés por el contenido informacional de los aprendizajes se está desplazando hacia la búsqueda de estrategias que permitan asegurar las capacidades de localización y organización de información pertinente a la solución de problemas relevantes y hacia el desarrollo de habilidades que permitan generar nueva información.

En la situación caracterizada, adquiere un especial valor la producción de aprendizajes asociados a la capacidad de explorar manifestaciones diversas del mundo físico y de las relaciones interpersonales; de contextualizar, interpretar y expresar la información recibida a través de distintas formas de experiencia; de asumir tareas y compromisos, en ambientes de responsabilidad compartida que son propios de formas definidas de interacción social en el campo laboral y el mundo de la actividad cotidiana, y de imaginar, diseñar y llevar a la práctica formas novedosas de enfocar la realidad, que permitan el mejoramiento de las condiciones determinantes de la calidad de vida. Se destaca, por lo tanto, la importancia de aprender a partir de la práctica, aprender significativamente, aprender para la transformación y la creatividad y aprender a aprender. Como lo ha expresado Edward de Bono, se trata en última instancia de originar

una "nueva forma de pensamiento", capaz de propiciar, al mismo tiempo, mayores niveles de comprensión del mundo y de realización humana⁽¹¹⁾.

Por lo que hace a la oferta de servicios educativos, la calidad estará determinada por la medida en que los procesos de producción y utilización de aprendizajes puedan vincularse más estrechamente, mediante la realización de esfuerzos específicos de mejoramiento de las condiciones de producción. En tal sentido, el incremento de calidad será dependiente tanto del logro de aprendizajes específicos, cuya relevancia social ha sido establecida, como de la forma en que la organización del esfuerzo educativo asegura la aplicación de recursos eficaces para la producción de los aprendizajes deseados.

Pueden identificarse aportes significativos en relación a la definición de determinados tipos de aprendizaje cuyo logro se asume, con frecuencia, como propósito de las instituciones educativas. En alguna medida se han analizado, también, las condiciones en que esos aprendizajes se producen de manera eficaz⁽¹²⁾. Se han distinguido, entre otros, como tipos diferenciados de aprendizajes, la adquisición de habilidades cognoscitivas, el manejo de la información verbal, la adquisición de actitudes, el dominio de estrategias de aprendizaje y la adquisición de habi-

(10) Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990).

(11) De Bono, E. (1990) plantea un "nuevo renacimiento" fundamentado en la lógica de la percepción, cuyo ejercicio se centra en la posibilidad de estrategias enfocadas al pensamiento creativo. Se trata, según el autor, no sólo de racionalizar las cosas como son, sino de imaginar racionalidades distintas que puedan facilitar la exploración y transformación de la experiencia, a partir de percepciones novedosas. El trabajo de De Bono contiene múltiples sugerencias de implicación pedagógica.

(12) Gagné (1970) ha analizado en detalle las condiciones de producción de los aprendizajes más característicos del ambiente escolar.

lidades psicomotoras. Está fuera de la finalidad de este trabajo el análisis detallado de estos distintos tipos de aprendizaje. En consecuencia, se presenta solamente una caracterización esquemática de los mismos, destacando algunas de las condiciones favorables para su producción. Como ejemplo ilustrativo, se desarrolla con más detalle el análisis del aprendizaje de estrategias relacionadas con la solución de problemas.

La adquisición de habilidades cognitivas se relaciona con un conjunto diverso de aprendizajes en los que se incluyen desde la simple discriminación de señales hasta la solución de problemas mediante la aplicación de conceptos complejos. Se ha mostrado que este tipo de aprendizajes depende fundamentalmente de la consistencia interna, tanto lógica⁽¹³⁾ como psicológica⁽¹⁴⁾, de los procesos de aprendizaje. Se ha podido comprobar frecuentemente la existencia de relaciones de subordinación jerárquica entre conceptos y habilidades que determinan que el aprendizaje pueda ser alcanzado de manera más eficiente. De forma general, la solución de problemas supone el dominio de determinados conceptos complejos, frecuentemente expresados en forma de reglas de asociación. Estos, a su vez, dependen del dominio de conceptos cada vez más simples. Se establece así una cadena que se extiende hasta el aprendizaje de discriminaciones elementales.

El manejo de información verbal incluye el procesamiento visual y auditivo de códigos verbales. Las habilidades que le son más características son de naturaleza diversa. En ellas se incluye tanto el dominio de la expresión oral como el desarrollo de las habilidades propias de la lectoescritura. Existe un amplio acervo de literatura relacionada con el aprendizaje de este tipo de habilidades. Desde el punto de vista de la creación de condiciones favorables para el aprendizaje, conviene hacer referencia al hecho de que la expresión verbal parece estar relacionada directamente con la codificación y

decodificación significativa de los códigos verbales que, a su vez, depende de su asociación directa con las experiencias social y culturalmente significativas. Como diría Paulo Freire⁽¹⁵⁾, depende de que la lectura del mundo preceda a la lectura de la palabra. La creación de significados supone, además, un cierto proceso de desarrollo en el que de una fase de interacción directa con la realidad física se pasa a ejercer la posibilidad de expresar diferentes formas de representación que van desde la descripción directa hasta la abstracción simbólica⁽¹⁶⁾.

El aprendizaje de habilidades psicomotoras incluye la conformación de aprendizajes de diversos tipos, expresados en comportamientos motrices encadenados de tal suerte que su ejecución conjunta tiende a integrar automatismos cuya producción es estable y uniforme. Las condiciones favorables de este tipo de aprendizajes dependen en gran medida de las posibilidades de análisis de los componentes procesuales, de la posibilidad de que la creación de los automatismos pueda estar apoyada en procesos que permitan "moldear" progresivamente los comportamientos que integran los distintos componentes de la habilidad, y del grado en que la ejecución de determinadas partes de las secuencias de aprendizaje facilite y anticipe el aprendizaje posterior. Es notable que, en el campo de las habilidades psicomotoras, se haya empleado con éxito la estrategia de comenzar por el final, propiciando el ejercicio global de los comportamientos motrices que constituyen las habilidades a ser aprendidas, y perfeccionando, posteriormente, los diversos componentes de las mismas.

El aprendizaje de actitudes incluye la adquisición de formas específicas de comportamiento en situaciones de ejercicio de opciones no condicionadas. Incluye el reconocimiento de valores en relación con objetos socialmente significativos y se manifiesta en expresiones, verbales o conductuales, de aceptación o rechazo de los objetos valorados. Las con-

diciones del aprendizaje de actitudes están determinadas fundamentalmente por la percepción y, sobre todo, por la experiencia directa de determinados "roles" o "modelos de comportamiento social". El ser hijo de familia, estudiante o maestro implica la estructuración de determinadas formas de comportamiento que tienden a transferirse en relación con la valoración de distintos objetos sociales. El aprendizaje de actitudes está también determinado por el contenido informativo de los mensajes socialmente significativos, de los sistemas de creencias y de las normas culturales de comportamiento aceptable. Cabe señalar que, en el ámbito laboral, el aprendizaje de actitudes parece estar especialmente asociado a la conformación de la llamada "cultura organizacional". En el terreno educativo, el aprendizaje de actitudes está determinado por la "cultura escolar", con todas sus posibilidades y limitaciones.

(13) Novak (1991) ha explorado métodos específicos para aplicar principios de psicología del aprendizaje a la utilización pedagógica del análisis lógico de conceptos. El trabajo de Novak incluye abundantes sugerencias didácticas que, de manera especial, resultan aplicables a la enseñanza de las ciencias.

(14) Gagné, op.cit., ha realizado algunos de los análisis más completos en relación con la consistencia psicológica de los procesos de aprendizaje de habilidades cognitivas.

(15) Freire, P. (1982), creador del concepto de "concientización", es uno de los pedagogos que con mayor profundidad han abordado el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso de significación social, cultural y política. El trabajo al que aquí se hace referencia se caracteriza por las observaciones de carácter metodológico. Aunque su pensamiento ha sido planteado en el marco de programas de alfabetización de adultos, sus alcances pueden extenderse a tareas pedagógicas realizadas en programas educativos de diversa naturaleza.

(16) Bruner, J. (1973) ha explorado en detalle las relaciones entre expresión verbal y desarrollo cognoscitivo.

Por último, el aprendizaje de estrategias de aprendizaje o, como también se les identifica en la literatura, de estrategias cognitivas, incluye habilidades para orientar el propio proceso de aprendizaje. Por lo general, el aprendizaje de este tipo de habilidades se considera como vinculado a lo que usualmente se denomina "inteligencia".

Investigaciones recientes han mostrado que el concepto de inteligencia debiera tener un contenido muy específico⁽¹⁷⁾. Parecieran existir varios tipos de inteligencia. Además, el comportamiento inteligente se define en función de propósitos específicos: se es inteligente para algo determinado. En este sentido, las mismas investigaciones sugieren que el desarrollo de la inteligencia pareciera depender de "programas de instrucción", frecuentemente informales y aplicados de manera inconsistente por los miembros de la familia, los círculos de amigos y la propia escuela. Por medio de estos "programas" se promueve, o se obstaculiza, la adquisición de habilidades muy específicas que constituyen los componentes del comportamiento inteligente. De esta manera, en el campo de la solución de problemas, por ejemplo, se ha podido establecer la posibilidad de aprendizaje de habilidades tales como el reconocimiento de problemas; la definición y expresión significativa de problemas; la selección de "fases", "pasos" o "etapas" requeridas para resolver un problema; la selección de estrategias para ordenar y representar los componentes de solución de un problema; la organización y distribución de recursos intelectuales para resolver un problema, y el seguimiento del proceso y evaluación de las soluciones. Se trata de habilidades de carácter general orientadas a la planificación y al control de los procesos

LA CALIDAD PARECIERA UBICARSE NO TANTO EN LA PRECISIÓN DE CARACTERÍSTICAS DE LOS PRODUCTOS CUANTO EN LA INTERRELACIÓN DE LAS PERSONAS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO PRODUCTIVO.

de solución de problemas. De forma similar, ha sido posible identificar habilidades cuya finalidad es que estén orientadas a instrumentar los

procesos de planeamiento y control de la solución de problemas. Algunas de éstas son: la comparación de atributos y el establecimiento de clases entre estímulos de contenido distinto; la inferencia de relaciones entre estímulos; la aplicación de inferencias previamente establecidas a estímulos nuevos, y la definición de relaciones de orden superior a partir de relaciones simples.

Sin entrar en mayores detalles, puede advertirse que la definición de aprendizajes requiere un análisis detallado de su naturaleza y de las condiciones más favorables para alcanzarlos. La enseñanza se transforma, por lo tanto, en un esfuerzo de diseño sujeto a la comprobación empírica de los logros pretendidos. Esta comprobación puede establecerse, entonces, como la base de determinación y mejoramiento de la calidad del trabajo educativo.

VI. HACIA UNA CONCEPCIÓN MÁS PRECISA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En la perspectiva señalada, resulta insuficiente pensar la calidad de la educación en términos de indicadores agregados de índices de rendimiento académico, como serían los índices de aprobación. En el camino de la superación de esta insuficiencia pudiera resultar relevante la consideración de varios de los aspectos relacionados con la discusión que sobre el tema de la calidad se ha venido desarrollando en el campo de la producción industrial. A continuación, y a partir de la reflexión sobre algunos de estos aspectos, me permito avanzar algunas sugerencias cuya consideración pudiera ser oportuna como base en la definición de estrate-

gias prácticas para la determinación y mejoramiento de la calidad de los procesos de producción de aprendizajes⁽¹⁸⁾.

La calidad pareciera ubicarse no tanto en la precisión de características de los productos cuanto en la interrelación de las personas que intervienen en el proceso productivo. En el ámbito educativo, la calidad, en la perspectiva de la producción de aprendizajes, debiera centrar su atención no sólo en la determinación de características básicas o "estándares" requeridos de aprendizaje. Con ser necesaria, tal atención resultaría incompleta. La calidad debiera asumirse como un propósito integral a ser alcanzado en todas las partes del proceso y determinada por las relaciones de los actores que en él intervienen. En tal sentido, la calidad sería posible sólo si la interacción de las personas y grupos que intervienen en la producción de aprendizajes pudiera facilitar su percepción, valoración y orientación.

(17) Sternberg (1991) presenta, en detalle, algunas de las ideas relativas al aprendizaje de habilidades intelectuales que se incluyen en esta parte del trabajo. Aldana (1989) y Valderrama (1989) han elaborado propuestas para el desarrollo de estas habilidades en el ámbito de la Escuela Nueva de Colombia, uno de los programas de innovación educativa que han sido reconocidos como exitosos a nivel internacional.

(18) Las ideas aquí presentadas se inspiran, fundamentalmente, en el trabajo de sistematización realizado por Walton (1986) en torno a las experiencias y conceptos sobre calidad desarrollados por el Dr. W. Edwards Deming, reconocido mundialmente como el creador de los métodos de control de calidad adoptados por la industria japonesa después de la Segunda Guerra Mundial. Se han tomado, también, algunos elementos del trabajo de Cole (1989) sobre el impacto de la actividad de los grupos pequeños en el desarrollo de la calidad en la industria de los Estados Unidos, Suecia y Japón. Es interesante notar que, en el ámbito latinoamericano, algunos de los logros más notables del programa Escuela Nueva, de Colombia, han sido atribuidos a características compatibles con varias de las ideas incluidas en torno al mejoramiento del trabajo educativo. Ver, por ejemplo, Colbert y otros.

La calidad de la educación está primordialmente determinada por la creación de condiciones de permanencia en el propósito de mejoramiento de los productos de aprendizaje y de los servicios educativos. Se trata, en el fondo, de adoptar una filosofía de mejoramiento permanente en la triple vía de logro de una mayor eficacia de los procesos existentes, de su transformación, a partir de sus condiciones actuales, y de la realización sistemática de esfuerzos de innovación.

El mejoramiento cualitativo de la educación depende, por otra parte, de la superación de la dependencia de la inspección masiva como proceso de control de calidad, cuyas limitaciones han quedado de manifiesto en el medio industrial. Resulta costoso e innecesario emplear cantidades significativas

de recursos en procesos de producción de aprendizajes que, después de un período considerable de tiempo, se ven abortados. Se ha estimado que en los países de América Latina el fracaso escolar hace que se pierdan, por lo menos, mil millones de dólares anuales. El fracaso y el logro son acumulativos. Si, desde un principio, no existe garantía en la producción de los aprendizajes requeridos, ¿qué caso tiene llevar adelante un proceso ineficaz? ¿No sería mejor emplear los recursos en la corrección inmediata de las insuficiencias?

Debería privilegiarse la función formativa de la evaluación de aprendizajes, orientándola a garantizar, de manera constante, la eficacia de los procesos educativos. Para que esto pueda hacerse realidad es preciso desarrollar estrategias de individualización del aprendizaje y desplazar el centro de la preocupación docente de la enseñanza hacia el aprendizaje o a la enseñanza entendida como diseño de condiciones favorables para el logro de aprendi-

zajes. También se requiere que, a nivel del aula, se apliquen técnicas básicas de medición y constatación de aprendizajes que faciliten la identificación y corrección inmediata de los problemas ⁽¹⁹⁾. La preocupación por la promoción debiera desplazarse, primordialmente, hacia una vigilancia permanente de los niveles de logro. Los índices de reprobación y deserción no sólo son indicadores de ineficiencia del sistema. En gran medida revelan su falta de eficacia y pertinencia y, frecuentemente, muestran su incapacidad de asumir el mejoramiento cualitativo como una forma de esfuerzo sostenido.

La capacitación permanente del magisterio, orientada al dominio de métodos eficaces y eficientes para el desarrollo de aprendizajes específicos, es también

condición necesaria del mejoramiento cualitativo. Enseñar es una tarea especializada, que requiere dedicación completa. Precisa, por una parte, el completo dominio de los aprendizajes que

se pretenden transferir y, por otra, el dominio, también completo, de los métodos más apropiados de transferencia. No se puede, desde luego, aspirar a niveles de excelencia profesional en el ambiente magisterial sino en la medida en que la labor del maestro sea valorada y compensada adecuadamente por la sociedad, los niveles de dedicación a las tareas propias de la producción de aprendizajes se eleven de manera significativa y el aprendizaje sobre la misma tarea de enseñar se constituya en el eje de la acción profesional del magisterio.

El incremento de la calidad de la educación estará determinado, en última instancia, por la extensión e intensidad de la dedicación a las tareas propias de los procesos de producción de aprendizajes que de-

sarrollan las instituciones educativas. No se trata tan sólo de la cantidad de tiempo destinada al aprendizaje, aunque, como ya se señaló, este es, sin duda, un factor fundamental. Se trata de mantener un esfuerzo sostenido, que sólo puede garantizarse cuando se mantienen altos niveles de motivación, los que a su vez solamente pueden existir si se tiene una idea clara ⁽²⁰⁾, compartida por educadores y educandos, de los contenidos, finalidades y usos específicos del aprendizaje; si el contenido de la orientación y evaluación de los aprendizajes es de carácter específico y está constituido por información útil para mejorar la producción de aprendizajes, y si es posible conciliar los logros de aprendizaje con los intereses, aspiraciones y expectativas de quienes directamente participan en su proceso de producción.

El mejoramiento cualitativo depende de la acción y el compromiso colectivo de los grupos que, de manera directa, intervienen en el proceso productivo. En el medio educativo, la calidad de los procesos de producción de aprendizajes estará determinada por la forma en que el mejoramiento cualitativo es expresado como eje de proyectos específicos a nivel de escuelas, de centros escolares y "zonas" o "distritos". El trabajo cooperativo en equipos de maestros y personal de apoyo técnico y administrativo, en este nivel "micro", podrá constituir un elemento fundamental de la calidad sólo si permite asumir un alto nivel de responsabilidad mediante el establecimiento de metas específicas en el logro de aprendizaje, si propicia la autonomía de iniciativas

(19) En este sentido, pudiera tener un especial impacto la aplicación de algunos de los principios de la construcción de medidas de aprendizaje "referidas a criterio" y de sugerencias de evaluación como las que se presentan en el ya referido trabajo de Novak.

(20) B. Mc Donald, B. en Dillon y Pellegrino (1991), presenta una discusión comprensiva de factores que afectan la motivación en procesos de producción de aprendizajes.

**LA CALIDAD DE LA EDUCACION
ESTA PRIMORDIALMENTE
DETERMINADA POR LA
CREACION DE CONDICIONES DE
PERMANENCIA EN EL
PROPOSITO DE
MEJORAMIENTO DE LOS
PRODUCTOS DE APRENDIZAJE Y
DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS.**

para resolver problemas específicos de mejoramiento de los procesos de producción de aprendizajes dentro de su ámbito de acción directa y si a través del mismo se actúa sobre el control inmediato de los niveles de logro de aprendizajes.

De una manera especial, el mejoramiento cualitativo habrá de requerir transformaciones profundas en los procesos de organización, gestión y administración. Al centrarse en el proceso de producción de aprendizajes, estas tareas habrán de desplazarse hacia actividades de asesoramiento y apoyo técnico. No bastará con dar instrucciones o fijar cuotas y, menos aun, con administrar sanciones. Será imprescindible el dominio de métodos eficaces y el desarrollo de actitudes y capacidades que faciliten la transferencia de los mismos. Habrá que superar barreras y prejuicios entre educadores, administradores y personal técnico. La única posibilidad práctica en este sentido pudiera consistir en la experiencia reiterada del trabajo conjunto. Esta pudiera, también, resultar la mejor estrategia para evitar conflictos inútiles y establecer compromisos compartidos.

El mejoramiento de la calidad educativa habrá de depender, finalmente, de que los procesos de producción de aprendizaje se vinculen, de manera práctica y eficaz, a esfuerzos sistemáticos de investigación, desarrollo e innovación. Producir aprendizajes es una tarea de empleo intrínseco de habilidades, que demanda la actuación de centros de alta competencia dedicados a generar y transferir conocimientos específicos sobre los métodos más adecuados para asegurar mayores y mejores niveles de aprendizaje en los diversos tipos de instituciones educativas. Que los ministerios de educación, las rectorías de las universidades e institutos de educación superior y, en general, las entidades responsables de la conducción de los sistemas educativos realicen una acción eficaz y significativa en el campo del mejoramiento cualitativo depende de que su actuación pueda vincularse, de forma expli-

cita y directa, al desarrollo de programas específicos de investigación e innovación. La creación y fortalecimiento de institutos nacionales y regionales de investigación y desarrollo educativo, asociados directamente a los órganos de dirección y conducción, y comprometidos con la aplicación de estrategias prácticas de determinación y aplicación de resultados a nivel de terreno, constituiría una decisión estratégica para propiciar el mejoramiento cualitativo de la educación. Además de orientar, coordinar e impulsar esfuerzos de diversas entidades que realizan acciones de investigación e innovación educativa, estos institutos pudieran desempeñar un papel crítico en la generalización del uso de métodos cuya eficacia haya sido comprobada y en el desarrollo de proyectos estratégicos tales como los relacionados con la atención de poblaciones dispersas, el desarrollo de la educación inicial y la estimulación temprana, la aplicación de tecnologías de la comunicación y el procesamiento de datos, el aseguramiento de la equidad en la distribución de oportunidades educativas y la participación del sector industrial en la educación tecnológica.

VII. A MANERA DE CONCLUSIÓN

La oportunidad es única. Existen evidencias claras de que la inversión en capital humano es factor decisivo del incremento de la productividad en el ambiente de competitividad que se está conformando, y es, asimismo, un determinante fundamental de las posibilidades de abatimiento de la pobreza y del logro de una distribución más equitativa de los bienes y servicios que la sociedad genera. Puede afirmarse que los factores decisivos de la producción, en orden al mejoramiento de las condiciones de vida de los grupos mayoritarios, radican, sobre todo, en el mejoramiento de la calidad de la propia población, por la vía del acceso a mayores y mejores niveles de conocimiento y del dominio de los aprendizajes que per-

mitan la creación de condiciones favorables para el sostenimiento de una vida digna.

El tiempo es urgente. Las posibilidades de supervivencia en la sociedad del futuro dependen del nivel de conocimientos que puedan alcanzar los individuos que la integran. Será preciso asegurar un dominio fundamental de la lengua nacional, factor de identidad cultural y posibilidad de expresión de los valores propios, y del lenguaje matemático, como forma de expresión de los principios que orientan el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Será necesario, además, asegurar una comprensión de la ubicación, en el tiempo y el espacio, del propio grupo social, entendido como sujeto de responsabilidad en el ámbito regional, nacional e internacional, mediante la apreciación de las diferencias y las oportunidades de consenso, tanto en el ámbito político como en el de las expresiones culturales. Será indispensable asegurar una cultura científica que permita explicar los principios básicos del comportamiento individual y colectivo, la interdependencia de los sistemas biológicos, la estructura y dinamismo del universo material y los principios que rigen las aplicaciones más generalizadas del desarrollo tecnológico. Pero será, sobre todo, necesario desarrollar actitudes de solidaridad, respeto y responsabilidad individual y colectiva, así como un espíritu abierto a la búsqueda y la innovación, capaz de sostener esfuerzos requeridos por una diversidad y multiplicidad de demandas y, simultáneamente, de producir síntesis adecuadas que permitan identificar y promover valores fundamentales como el conocimiento y la convivencia.

El llamado a la creación de la calidad debe trascender el círculo vicioso definido por la ineficacia en el aprendizaje, el fracaso escolar y el fomento de actitudes pasivas y de falta de motivación. Se trata, fundamentalmente, de un llamado al compromiso permanente y a la responsabilidad solidaria de todos los actores del trabajo educativo. No es posible

seguir actuando sobre el simple supuesto de que la educación es por sí misma un valor. Tampoco es suficiente determinar y procurar propósitos definidos a la acción educativa. Hay que ir más allá. Es necesario asumir la calidad como esfuerzo de dedicación permanente en la búsqueda constante de mayores y mejores niveles de logro de aprendizajes relevantes y de formas más eficaces, pertinentes y creativas de asumir la tarea de la enseñanza. La oportunidad es única y el tiempo es urgente. La respuesta está en nuestras manos.

Bibliografía

- ALDANA DE CONDE, Graciela. "Marco teórico. Incorporación sistemática de habilidades de pensamiento en educación primaria". Ministerio de Educación Nacional. OEA. Bogotá, 1989.
- BRUNER, Jerome S. *The relevance of education*. Norton, New York, 1973.
- CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Naciones Unidas, Santiago, Chile, 1992.
- COLBERT, C.V.; CHIACO, C. y ARBOLEDA, J. "Universalización de la primaria en Colombia. El programa de Escuela Nueva". En: *La educación en Colombia*. FES, Bogotá, 1987.
- COLE, Robert E. *Strategies for learning*. California UP, Berkeley, 1989.
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACION PARA TODOS (Jomtien, Tailandia, 5-9 marzo, 1990). "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". En: *Declaración mundial sobre educación para todos en el año 2000 y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. WCEFA, New York, 1990.
- CRAWFORD, Richard. *In the era of human capital*. Harper, New York, 1991.
- DE BONO, Edward. *I am right, you are wrong*. Viking, New York, 1991.
- DILLON, Ronna F.; PELLEGRINO, James W. *Instruction theoretical and applied perspectives*. Preager, New York, 1991.
- DRUCKER, Peter F. "Japan. New strategies for a new reality". Mimeo.
- EDWARDS RISOPATRON, Verónica. *El concepto de calidad de la educación*. UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1991.
- FREIRE, Paulo. "A importancia do ato de ler". Cortez, Sao Paulo, 1992.
- FULLER, Bruce. "Reasing school quality in developing countries. What investments boost learning?". En: *World bank discussion. Papers 2*, 1990.
- GAGNE, Robert M. *The conditions of learning*. Holt, Rinehardt and Winston, New York, 1970.
- HADDAD, W.D.; CARNOY, M; RINALDO R. y RAGEL, O. "Education and development. Evidence for new priorities". *World Bank Discussion. Papers 95*, 1990.
- LINDLEY, D. V. *Making decisions*. J. Wiley & Sons, New York, 1971.
- MCGINN, Noel F. "Economic integration within the Americas: implications for education". En: *La educación*. OEA, Vol. XXXIV, Nº 106, 1990.
- MCKEOUGH, Anne; LUPART, Judy L. (comp.). "Toward the practice of theory-based instruction". Laurence Erlbaum, New Jersey, 1991.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. "La transformación de los sistemas educativos latinoamericanos ante los nuevos requerimientos de las economías de la Región. Tendencia, retos y espacios para la cooperación internacional". En: *La educación*. OEA, Vol. XXXIV, Nº 106, 1990.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. *A nation at risk. The imperative for educational reform*. U.S. Department of Education. Washington, D.C., 1983.
- NOVAK, Joseph D.; GOWWING, D. Bob. *Learning how to learn*. Cambridge UP, New York, 1984.
- PRESSLEY, Michael et al. *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Brookline, Cambridge, 1990.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto. *Elementos para reflexionar sobre la calidad de la educación en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, París, 1990.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. *Programa para la modernización educativa. 1989-1994*. SEP, México, 1989.
- VALDERRAMA, Jairo. *Algunas consideraciones sobre el nivel de pensamiento infantil y su correspondencia con las actividades de pensamiento diseñadas para el área de ciencias naturales*. Ministerio de Educación Nacional/OEA, Bogotá, 1989.
- WALTON, Mary. *The deming management method*. Perigee, New York, 1986.

LOS DESAFÍOS DE LA ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LA DÉCADA DE LOS 90:

ALGUNOS TEMAS CRUCIALES A INVESTIGAR*



María Antonia Gallart**

El texto que presentamos a continuación constituye un conjunto de reflexiones personales a partir de una práctica de investigación centrada en la temática de educación y trabajo. El punto de vista elegido con el fin de abordar la educación para el trabajo no privilegia la búsqueda de la educación más conveniente para satisfacer las necesidades del sistema productivo, ni la impropia tarea de desatar el nudo gordiano del desajuste entre la educación y la estructura ocupacional, subsistemas a la vez interdependientes y relativamente autónomos, que presentan dinámicas de desarrollo diferentes.

INTRODUCCIÓN

Interesa fundamentalmente, en cambio, descubrir la interacción entre el contexto socioeconómico y educativo y las estrategias de los actores sociales con un doble objetivo: comprender las posibilidades y límites de las políticas educativas y de capacitación y su relación con el mundo del trabajo, y evitar los efectos perversos tan comunes en las políticas sociales (Boudon, 1979).

Al partir de la realidad inmediata que hemos estudiado la sociedad urbana en la Argentina, pero con la perspectiva de la investigación realizada por muchos colegas en América Latina, la preocupación de este trabajo se centra en aquellas personas más desguarnecidas en ese itinerario educativo y laboral, es decir: los jóvenes, las mujeres y los pobres urbanos. Restringimos esta presentación a la relación educación-trabajo en el contexto urbano, porque es aquél en que se ha realizado nuestra actividad de investigación y sobre el que trata la inmensa mayoría de la literatura sobre el área (Gallart, 1986).

(*) Esta Ponencia presentada en el Primer Seminario-Taller Regional sobre Educación, Empleo y Trabajo, organizado por el Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo en Río de Janeiro, Brasil, del 3 al 7 de junio de 1991.

(**) Coordinadora de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CE-NEP (Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo - Centro de Estudios de Población), con sede en Buenos Aires, Argentina, y Consultora en Evaluación del PMET.

I. ALGUNAS ACLARACIONES PREVIAS

Antes de entrar en el tema de la relación educación-trabajo, consideramos importante realizar algunas aclaraciones. La primera se refiere al concepto de educación. Por ella entendemos toda actividad dirigida a adquirir conocimientos, habilidades, formas de comportamiento y/o de expresión transmitidos socialmente. La manera oficialmente institucionalizada para ello es la educación formal en sus distintos niveles y modalidades. Sin embargo, conviene destacar que la educación formal no agota el campo educativo, ya que forma parte también de él la educación no formal (es decir, aquellas actividades específicamente educativas que se desarrollan fuera del sistema educativo formal, tales como los cursos de capacitación, perfeccionamiento o actualización profesional, etc.) y la educación informal (o sea aquel aprendizaje que se desarrolla a lo largo de la vida sin objetivos educativos específicos e institucionalizados). En este último caso, el aprendizaje en el trabajo es logrado a través de la imitación y la interacción con otros trabajadores en el contexto de la vida laboral (Coombs, Prosser, Ahmed, 1973). A nuestro entender, aun en el caso de que el interés del investigador se centre en la educación formal, resulta relevante integrar el rol que ésta cumple como base para los otros tipos de educación. Asimismo, las diversas maneras de articular los tres tipos de educación son claves para comprender un sistema educativo complejo.

Una segunda aclaración se refiere al concepto de educación para el trabajo. Por ésta no sólo entendemos la adquisición de habilidades directamente aplicables en un puesto de trabajo, más bien nos referimos a la combinación de educación general y específica dentro de la enseñanza formal, combinación que permita el desempeño en un mercado de trabajo inestable y cambiante, y que brinde una capacidad de reaprendizaje de nuevos roles ocupa-

cionales tanto en programas de capacitación como a través del aprendizaje en el puesto de trabajo. Más aún, esta educación no sólo cubre la adquisición de conocimientos y habilidades sino que debe incluir también los valores y motivaciones que, combinados con las otras aptitudes, favorezcan la participación en el proceso de trabajo y el espíritu crítico.

La tercera aclaración está referida a la definición del sujeto en la educación para el trabajo. Este sujeto es la persona situada en un determinado contexto socioeconómico, que desarrolla particulares estrategias (o sea las decisiones que adopta en vista de sus objetivos y con la consideración de sus condicionamientos). Esta definición lleva, por lo tanto, a tomar particularmente en cuenta el origen de clase de los estudiantes, así como también la mayor o menor apertura del sistema educativo y la mayor o menor segmentación del mercado laboral. Pero también implica tomar en cuenta a los demás protagonistas de la relación educación-trabajo, como por ejemplo: directivos y docentes, capacitadores y jefes de personal. Dichos actores son asimismo considerados a partir de una estructura dada, no sólo dentro de la sociedad global sino en la organización en la que trabajan. Ignorarlos ha llevado al fracaso de muchos intentos de innovaciones.

La idea del sujeto protagonista de la relación educación-trabajo nos permite escapar de dos trampas que, si bien simplifican el análisis, pueden llevar a conclusiones erróneas o al menos muy limitadas. La primera es la utilización esquemática del concepto de clase social para analizar la relación educación-trabajo, sin tener en cuenta la definición de los actores en cada situación concreta. Esto entraña el peligro de señalar fronteras y contradicciones que no son las más fructíferas. La otra trampa es la de "absolutizar" el puesto de trabajo como objeto del análisis de la educación para el trabajo, e ignorar que los puestos son desempeñados por personas con una gran capacidad de sustitución de diversos aprendizajes

en una estructura ocupacional que crea y destruye continuamente nichos ocupacionales. Esto no impide que tanto la clase social como el puesto de trabajo sean válidos en otros contextos de análisis como, por ejemplo, el de la estructura social global, en el primer caso, y el de la definición de las habilidades para ocupar diversos puestos de trabajo en una empresa o industria dada, en el segundo. Lo que queremos advertir aquí es el riesgo implícito en utilizarlos como modelos excluyentes en el análisis de la educación para el trabajo.

Una última aclaración se refiere a la estructura ocupacional. Más allá de la discusión, aún irresuelta, de las aproximaciones teóricas sobre el mercado de trabajo, pueden distinguirse determinados sectores de la estructura ocupacional que aparecen como prioritarios para la relación educación-empleo. Un primer sector es el integrado, compuesto por trabajadores con estabilidad y cobertura social en las grandes empresas y la administración pública; este sector está actualmente en crisis debido a los procesos de desindustrialización y la crisis del Estado, pero es clave porque además de tener un peso relativo, variable según los países, es el locus de la transferencia tecnológica. Un segundo sector es el de las pequeñas unidades económicas; éste resulta particularmente relevante por su capacidad de absorción de mano de obra en el actual contexto de lento crecimiento de los puestos en el sector integrado. Finalmente, existe un tercer sector, el agrario, donde se encuentra gran parte de la población en la Región; en él existe un menor acceso a la educación formal y, por otra parte, se desarrollan la mayor parte de los movimientos de educación popular. Este sector es el que da origen a las migraciones que alimentan a los otros dos, predominantemente urbanos.

II. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Conviene señalar cuáles serían las características teórico-metodológicas de un estilo de investigación y evaluación que tratara de responder a las preocupaciones señaladas anteriormente.

En síntesis, tanto en el análisis del sistema educativo como en el de la estructura ocupacional, el énfasis se coloca en la relación entre ambos tomando en consideración la perspectiva de los actores implicados. Esta propuesta lleva implícito el intento por superar el mero análisis ocupacional de un grupo o familia de ocupaciones o de un determinado programa educativo (vocacional o de capacitación). La alternativa es situarse en el marco más amplio de la inserción del trabajador en esas ocupaciones, tomando en cuenta tanto las consecuencias que pueden tener esas actividades educativas en su carrera posterior (educativa y ocupacional), como las limitaciones que su origen social o historia personal imponen al acceso de las diferentes oportunidades educativas y ocupacionales. Esta propuesta pretende, asimismo, estar muy atenta a los cambios que se operan en las estructuras económico-sociales como producto de la crisis actual que sufren los países de la Región.

Desde el punto de vista de la metodología, lo importante en la búsqueda de respuestas a un problema concreto es tomar en cuenta dos perspectivas alternativamente: la de los actores involucrados (por ejemplo en la evaluación institucional de un programa educativo, en estudios de seguimiento del acceso al empleo urbano o a la capacitación en el trabajo de determinados tipos de trabajadores); y la del contexto social más global en el cual se inscribe dicho problema (Coleman, 1986). Este ir y venir entre ambos niveles permite analizar las consecuencias de los cambios ocurridos en el nivel de los actores para la sociedad global y viceversa.

Las estrategias metodológicas

pueden ser de muy diversa índole: desde estudios cuantitativos que permitan observar los efectos de los cambios educativos y productivos y su articulación, hasta estudios cualitativos de instituciones o historias vitales. Lo importante es la complementación entre ambos. En este sentido, no debieran inferirse a partir de los cambios globales, las conductas y motivaciones de los actores -que forman parte de una "caja negra", uno de los objetos más importantes de los estudios en este campo- así como tampoco mantener el análisis a un nivel micro que no permita sacar consecuencias globales para las políticas sociales. El desafío en cuanto a esta complementación es muy grande y los intentos por lograrla, aunque a menudo sean inacabados u ofrezcan grandes blancos a la crítica, son siempre bienvenidos.

Desde el punto de vista teórico, este enfoque rescata el concepto de acción social como acción orientada a fines, resultado de la decisión de actores con determinados condicionamientos y ubicación en la estructura social, pero que elaboran en cada circunstancia histórica una definición propia de la situación. Esta acción social no es circular como en el funcionalismo, sino dialéctica, pues la acción de los sujetos sociales (personales o colectivos) está condicionada por la estructura social y, a la vez, tiene consecuencias que la modifican (Giddens, 1984). La premisa de la acción social como objeto de análisis y la imagen del sistema educativo y la estructura ocupacional como arenas de conflicto -que a su vez tienen identidad y continuidad propia como ámbitos institucionales- está en la base del enfoque que se intenta en este trabajo.

Finalmente digamos que en lo concreto de la práctica de la investigación tenemos un interés muy particular por rescatar la vida cotidiana y la vivencia de lo biográfico, como instrumentos insustituibles para llegar a la vida real del estudiante-trabajador. Consideramos que éstos son los medios idóneos para abrir y comenzar a conocer esa "caja negra", ya

que sin dicho conocimiento nunca llegaremos a descubrir la dinámica de la relación educación-trabajo.

III. EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO: LOS DESAFÍOS DEL SISTEMA PRODUCTIVO Y LA ESTRUCTURA DE SISTEMA EDUCATIVO⁽¹⁾

1. La situación del empleo en los 80

La década de los 80 representó para América Latina un período de crisis con gran deterioro económico, acompañado de una desaceleración del ritmo de crecimiento de la población. El período anterior de crecimiento había hecho que al iniciarse esta década dos tercios del empleo se ubicaran en las ciudades y un tercio en actividades rurales. Por primera vez en la historia de la Región, la población activa urbana predomina ampliamente.

Si consideramos la composición interna del empleo urbano, la década de 1980-1990 pone en crisis el empleo en el sector integrado, constituido por las empresas del sector moderno y por el empleo público, y en consecuencia a la clase media, sector de amplio crecimiento en las décadas anteriores (1950-1980), promovido en parte por la industrialización de sustitución de exportaciones y el desarrollo del empleo público (15% del sector urbano y 20% del subsector moderno en 1980).

Pero también debe tenerse en cuenta que la década de los 80 comienza con una fuerte participación del sector informal urbano en la población económicamente activa urbana. Esta década se inicia, enton-

(1) En este apartado seguimos a PREALC. Documento presentado a la Séptima Conferencia Regional del Empleo: "Empleo y equidad: desafío de los 90". Santiago de Chile, 3-6 de diciembre de 1990. Para mayor detalle ver: PREALC. *Ajuste y deuda social: un enfoque estructural*. Santiago de Chile, OIT, 1987. CEPAL. *Transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1990.

ces, con una marcada heterogeneidad estructural que se manifiesta en una segmentación del mercado de trabajo.

En esos años, la brusca contracción del crecimiento económico llevó a una disminución de la creación de empleo en el sector moderno público y privado, el cual disminuyó notablemente su participación en la PEA urbana: del 40% en 1980 pasó al 30% en 1989. Esto significa que la informalidad urbana aumenta del 24% en 1980 al 30% en 1989, absorbiendo el 45% de los empleos urbanos creados en la década. Además, las pequeñas empresas, de menos de diez personas ocupadas, con rasgos informales y modernos, se consolidan en los 80 (40% del empleo urbano). Esta absorción del empleo por las pequeñas empresas y el sector informal es responsable de que el aumento del desempleo abierto -que casi se duplicó- no haya sido mayor.

En resumen, las políticas de ajuste a la crisis externa dieron como resultado un 3,3% anual de expansión del empleo total, un decrecimiento de los ingresos medios laborales del 3,8% anual, con un incremento del 1,2% por año del PBI. Esto es lo que PREALC llama la deuda social⁽²⁾. Se incrementaron los niveles de pobreza y se deterioró el nivel de vida de los sectores medios. Se dio, en cambio, una concentración del ingreso en el 20% más rico de la población.

2. La perspectiva de los 90

La transformación productiva en dirección a una economía abierta y a una industria que busca competir a niveles internacionales ya ha comenzado. Así lo muestran Chile, México, Costa Rica, Colombia y Venezuela, estos últimos incorporados recientemente a este proceso. El proceso incluye la reducción del Estado, la reasignación de recursos y el aumento de la productividad en la producción de bienes transables. Esto no repercutirá favorablemente en el empleo de manera inmediata; solamente en un segundo momento puede haber un aumento en la ocupación debido al crecimiento económico. No son

previsibles los resultados positivos hasta después de un lustro de la iniciación del proceso, iniciación cuya fecha difiere de país a país.

Se espera que la mencionada transformación productiva incluya una modernización tecnológica de la producción que cambie las demandas de calificaciones en el sector moderno exportador. Pero en términos cuantitativos, probablemente se incrementará el empleo informal, y los puestos de trabajo en las pequeñas empresas aumentarán más que en las grandes. Nó se prevé una variación en la tendencia de los 80' en cuanto al dinamismo en captar empleo que presentan los distintos sectores; pero se espera una reversión en la tendencia a la disminución de los salarios reales relacionada con el incremento de la productividad. Esto se dará al unísono con un incremento de la heterogeneidad entre países y en el interior de los mercados de trabajo nacionales.

3. La evolución de la educación en la década de los 80

Desde el punto de vista de los sistemas educativos y su expansión, la década del 80 mostró una continuidad de las tendencias anteriores. Se registró un aumento importante en la cobertura de la educación primaria, muy marcado en los países de menor desarrollo educativo. La enseñanza secundaria continuó incrementando su matrícula y en el caso de la enseñanza superior hubo una marcada diferenciación entre países: algunos incrementaron fuertemente sus tasas de participación y en otros se mantuvieron constantes. Por otro lado, los fenómenos de deserción y repetición en la enseñanza básica continuaron vigentes, así como las diferencias urbano-rurales. Todo ello pone de manifiesto que nos encontraremos con una generación de jóvenes que entrarán en el mercado de trabajo con un mayor número de niveles educativos medios y altos que en las generaciones anteriores, pero en la cual un grupo significativo ingresará con calificaciones por debajo de los niveles básicos (CEPAL, 1989:52-59).

En términos cualitativos, la educación técnica siguió teniendo un rol importante en la educación para el trabajo. Además, la extensión de la especialización en la enseñanza secundaria motivó estudios de evaluación de la productividad relativa de las diferentes modalidades (Psacharopoulos y Loxley, 1985). Por esto, uno de los temas centrales en la discusión sobre la educación formal para el trabajo fue el de la elección entre enseñanza general y especializada.

Con respecto a la formación profesional, de fuerte arraigo en la Región, se produjeron transformaciones que merecen ser señaladas: la formación preocupacional fue perdiendo peso en relación a la formación complementaria de los trabajadores ya vinculados al mercado de trabajo; las instituciones de formación profesional están expandiendo la formación para mandos medios técnicos y tecnológicos, en niveles superiores a la tradicional formación de obreros calificados y semicalificados; las actividades se organizan cada vez más con un criterio sectorial, como forma de aproximarse a la especificidad característica de cada uno de los rubros de la actividad económica; se está haciendo una progresiva transferencia de las responsabilidades de la formación hacia las empresas, con el consiguiente cambio en el papel y las funciones de las instituciones de formación profesional, y éstas han iniciado el camino de la prestación de servicios distintos de la formación, tales como asesoramiento a empresas, con lo que han asumido nuevos papeles frente al desarrollo de la tecnología y de la productividad en el

(2) "La deuda social tiene dos dimensiones. Una histórica, que se refiere a las carencias de recursos e ingresos que ha tenido la población latinoamericana que vive en condiciones de pobreza. La otra, de carácter coyuntural, que se origina por la desigual forma en que los distintos agentes socioeconómicos sobrellevaron el costo del ajuste económico que se ha producido en la Región durante el decenio de los 80". PREALC. *Asumiendo la deuda social: qué es, cuánto es y cómo se paga*. Santiago de Chile, PREALC, 1988, pp.3-4.

aparato productivo. El desafío de la crisis actual implica la profundización y actualización de dichas tendencias en el marco de las exigencias de una necesaria transformación productiva con equidad (CINTERFOR, 1990).

En el cuadro de esta situación del sistema productivo y de las instituciones educativas de la Región se puede iniciar una reflexión sobre la educación y el trabajo. Si planteamos el tema del rol de la educación en la amortización de la deuda social, y la importancia de la educación para los logros ocupacionales, este tema de la relación entre educación y trabajo resulta crucial.

IV. LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

En términos generales, cuando se plantea el tema de la educación para el trabajo se piensa en un prolongado período de educación formal obligatoria que termina en la adolescencia. Pero en el caso de América Latina, la alta tasa de deserción registrada en la educación básica y la existencia del problema del trabajo infantil, de alta incidencia en varios países, plantean, a diferencia de los países desarrollados, el dilema de la relación educación y trabajo ya desde la educación primaria. Preocupa la realidad de los niños trabajadores, realidad que se ve como un hecho no asumido por la escuela en cuanto a la integración de la experiencia de los niños en el mundo externo con la vida escolar. Adicionalmente, el trabajo infantil es un factor relevante en el abandono temprano de la educación formal.

Más allá de los obvios propósitos de evitar el trabajo de los menores y mejorar la retención escolar, se busca asimismo instrumentar la capacitación laboral de los que abandonan la enseñanza primaria antes de completarla. Los programas de educación-producción de las escuelas primarias están en parte dirigidos a ese fin (CENAFOR, 1983; Presciville, 1982). Sin embargo, antes de proponer una capacitación laboral especí-

fica, conviene recordar que el dominio de las habilidades básicas de lectoescritura y aritmética aplicada es absolutamente necesario, no sólo para el ejercicio de la ciudadanía, sino también para una participación no marginal en el mercado de trabajo. Por ello, la mejor educación para el trabajo será la que logre que los niños que hoy están en la escuela no la abandonen sin haber adquirido esas capacidades. En el caso de adolescentes y adultos que carecen de ellas, es necesario plantear programas remediales que les permitan obtenerlas. Estos trabajadores que no tienen las capacidades básicas para desempeñarse adecuadamente en la fuerza de trabajo urbana constituyen uno de los grupos objetivos críticos de las políticas educativas y de empleo.

Dado que en la actualidad el nivel medio del sistema educativo cubre aproximadamente la mitad del grupo de edad correspondiente en América Latina y es el nivel que incluye los adolescentes en la edad legal de entrada en la fuerza de trabajo, focalizaremos esta disertación en la relación educación-trabajo en dicho nivel. Se trata de una etapa fundamental, pues es la que hoy en día antecede directamente a la entrada en el mercado de trabajo para una gran mayoría de los trabajadores jóvenes de las ciudades.

Surgen al respecto tres temas fundamentales que se entrelazan. El primero es el equilibrio entre la formación general, que se puede utilizar en cualquier ámbito, y la educación específica para el trabajo, dirigida a ocupaciones determinadas. El segundo se focaliza en la articulación entre la educación formal -la que se recibe en el sistema educativo, concatenada, secuencial, escolar-, la no formal de cursos y talleres de capacitación, y la informal de aprendizaje en el propio trabajo. El tercero, muy relacionado con el anterior, es el de la transición entre la escuela y el trabajo, ese salto en el vacío que da cada alumno que deja la escuela y entra a trabajar.

1. Educación general o especializada

Hay una discusión pendiente sobre el currículum educativo desde el punto de vista de la formación para el trabajo, entre los que prefieren una formación especializada que desemboca en una ocupación o puesto de trabajo, y los que privilegian una formación general polivalente centrada en desarrollar habilidades analíticas y de solución de problemas.

Con posterioridad a la educación básica -que provee las habilidades fundamentales de lectoescritura y aritmética aplicada-, la educación general se dirige al desarrollo de la capacidad de pensar, a movilizar el intelecto en búsqueda de la comprensión y la formulación de los problemas que se van encontrando a lo largo de la vida.

Esta discusión desde lo educativo a veces se confunde con la disyuntiva entre la educación "humanística" de nuestro bachillerato tradicional y la educación técnico-vocacional. Esto no es tan claro como podría aparecer a simple vista; las posiciones actuales (De Moura Castro, 1984) ven a la educación científico-tecnológica como la educación general por antonomasia, ya que proporciona un fuerte paradigma analítico, útil para la solución de problemas en el mundo contemporáneo. Este planteamiento se sustenta en el convencimiento de que, para lograr esa aptitud de solución de problemas, es importante adquirir un paradigma intelectual fuerte, en áreas de conocimiento cuyo dominio requiere una gimnasia de razonamiento, la que demuestra su utilidad al permitir ejercitar la capacidad intelectual en otras direcciones. El aprendizaje de la filosofía, con su exigencia de razonamiento, o las declinaciones del latín, proveyeron ese paradigma en el pasado. Pero hoy en día, una sólida formación científico-técnica es la que puede satisfacer mejor esa necesidad. En cambio, en la falsa educación humanística "se pierde el contenido y se queda con la cáscara del conocimiento, es decir, sus formas externas y alguna memorización de los temas principales. La capacidad

de ejercicio de destreza intelectual adquirida en la convivencia con muchas de estas disciplinas puede ser casi nula" (De Moura Castro, 1984).

Por otro lado, tampoco la educación técnica es siempre una educación vocacional dirigida a ocupaciones específicas sino, por ejemplo en el caso argentino, se trata de una educación con objetivos duales: preparación para el trabajo en una amplia gama

de ocupaciones en un sector dado y preparación para la universidad en carreras técnicas (Gallart, 1985, 1987). Pero la educación técnica tiene gran ventaja sobre los paradigmas clásicos cuando se trata de llegar a un alumnado más amplio que incluye estudiantes de orígenes sociales medios bajos y bajos, pues los paradigmas clásicos eran transmisibles fundamentalmente para una élite. La capacidad de ejemplificación, ampliación y elevación del nivel de abstracción de la enseñanza científico-técnica -que permite, más allá de sus dificultades, articular taller, laboratorio y enseñanza teórica- es más asequible para un público más amplio.

La discusión teórica plantea fundamentalmente el mix entre una educación no especializada y polivalente y una educación más específica que tenga en cuenta los nichos del mercado de trabajo. Las alternativas son: en un extremo una educación especializada, fragmentada en una pluralidad de planes, con múltiples elementos de capacitación profesional específica, y en el otro una educación general común para todos.

En la práctica, el ajuste de los presupuestos educativos y la preocupación por los costos ponen de manifiesto el mayor gasto necesario para la educación técnico-tecnológica, que necesita laboratorios y talleres, con respecto a la educación "general",

que sólo precisa aulas, tiza y pizarra. Este cálculo parece sesgar muchas opiniones con capacidad de decisión hacia una educación general tradicional.

La disyuntiva de fondo proviene de un doble desafío. Por un lado, el cambio tecnológico pone en cuestión saberes y habilidades tradicionales y demanda nuevas

calificaciones. Esto se percibe claramente en las modificaciones estructurales de los sistemas de producción (Boyer, 1986) y en la internacionalización de las economías nacionales que están creando nuevas demandas de calificaciones difíciles de predecir, tanto cuantitativa como cualitativamente.

El segundo desafío es el crecimiento del sector informal no integrado, o sea esa multitud de cuentapropistas y microempresas, que venden productos y servicios al mercado, tanto de consumidores directos como de subcontratación de empresas mayores. Como ejemplo de la importancia de ese sector, cabe resaltar que se ubican en él casi la mitad de los trabajadores del área metropolitana de Buenos Aires. Este sector es extremadamente heterogéneo en ingresos y calificaciones y plantea demandas muy disímiles a la educación (Gallart, Moreno, Cerrutti, 1991).

La respuesta a estos desafíos implica un grado de flexibilidad en la oferta educativa que está muy lejos de algunos enfoques simplistas con respecto a la "salida laboral" de la educación media. Conviene recordar también que la "entrada" en el mundo del trabajo la da el mercado laboral, es función del crecimiento y renovación de los puestos de trabajo, y es un fenómeno estructural del mercado que no depende del sistema educativo,

como lo muestran los problemas de desocupación juvenil en países desarrollados cuyos sistemas educativos están supuestamente actualizados.

Desde el punto de vista del mercado de trabajo la demanda de generalistas en un momento de cambio tecnológico se une a la imprevisibilidad de dicho mercado en una crisis que implica fuertes modificaciones estructurales, lo que complica la búsqueda de un modelo de educación para el trabajo. La interrogante que se presenta es cómo formar en vista a ocupaciones específicas cuando éstas se están modificando día a día y los requerimientos tecnológicos van cambiando continuamente la organización del trabajo.

2. Educación formal, no formal y aprendizaje en el trabajo

Al llegar a este punto se plantea un tema fundamental: el de la articulación entre educación formal, no formal y aprendizaje en el trabajo.

Una articulación flexible y bien estructurada puede hacer mucho para destrabar los dilemas presentados anteriormente. Se trata de una articulación crucial, respecto de la cual los resultados de las investigaciones muestran algunas cosas interesantes. En general, a más educación formal existe mayor probabilidad de haber participado en cursos de capacitación (Gallart, 1989). Las historias de vida de los trabajadores ponen en evidencia estrategias que combinan los tres tipos de educación, no sólo inicialmente, sino también en instancias de reconversión laboral a lo largo del ciclo vital, de manera bastante diferente de lo previsto o planeado desde los perfiles de la planificación educativa (Gallart, 1984; Gallart, Moreno, Cerrutti, 1991). Es importante entonces mostrar los aspectos positivos y negativos de cada tipo de formación.

La educación formal constituye el acervo básico necesario para todos los trabajadores con respecto a la adquisición de habilidades básicas (lectoescritura y aritmética aplicada), lo cual es generalmente provisto por la educación básica. En cambio, la for-

DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL MERCADO DE TRABAJO LA DEMANDA DE GENERALISTAS EN UN MOMENTO DE CAMBIO TECNOLÓGICO SE UNE A LA IMPREVISIBILIDAD DE DICHO MERCADO EN UNA CRISIS QUE IMPLICA FUERTES MODIFICACIONES ESTRUCTURALES, LO QUE COMPLICLA BÚSQUEDA DE UN MODELO DE EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO.

mación general a nivel postobligatorio se considera dirigida primordialmente, pero no exclusivamente, a la universidad.

Se pueden distinguir tres aspectos en la educación media. El primero comprende la educación general propiamente dicha ya presentada anteriormente: luego, una educación general que sir-

va de fundamento a los estudios superiores o al trabajo (OECD, 1989). Se entiende como educación general de fundamento aquélla que provee una preparación para un campo de trabajo o estudios avanzados. Este fundamento es más focalizado que en la etapa anterior de la educación general, pero menos específico, que la educación o aprendizaje profesional en la educación técnica, superior o en el trabajo, lo cual es propio del tercer aspecto. El tiempo dedicado a cada uno de estos aspectos -educación general, de fundamento y específica- varía según la duración de los estudios de cada individuo.

Si bien la educación formal es adecuada para la educación general propiamente dicha y para aquélla que proporciona los fundamentos para estudios específicos posteriores, cuando se trata de una formación específica relacionada con la inserción ocupacional (como obrero calificado, técnico medio o profesional universitario), es claro que ese tipo de educación estructurada y secuencial presenta problemas serios. Las características burocráticas (en su acepción weberiana), y la organización secuencial del sistema educativo que hace que cada nivel tenga como destino el siguiente dificultan su articulación con el mundo externo en los niveles intermedios (primaria y secundaria). Por otro lado la educación general, educación de fundamento

para el trabajo y formación ocupacional, tienen que estar articuladas. En los sistemas educativos latinoamericanos existe el falso supuesto de que todos llegarán a la universidad y la terminarán, supuesto continuamente desmentido por los altos niveles de deserción dentro de la educación básica, media o superior. Se produce, entonces, una entrada al mundo del trabajo en la mayoría

de los estudiantes precipitada por procesos de deserción escolar, que ocurre cuando han recibido solamente educación general propiamente dicha y en muchos casos deficiente. Por otro lado, la demanda social rechaza los programas terminales en la educación formal, que son los únicos que contienen los tres tipos de enseñanza. En respuesta a estos problemas se están promoviendo en América Latina iniciativas tendientes a dejar a la educación formal en su nivel medio el rol de impartir solamente educación general, y proponen que las propias empresas se ocupen de la capacitación específica, por sí mismas o a través de instituciones de formación profesional financiadas y conducidas por ellas.

Hay dos problemas pendientes en este planteamiento. El primero, ya señalado, es la transformación de secundarias enciclopédicas, con profesores y alumnos acostumbrados a la memorización y repetición, en secundarias que impartan un fundamento de conocimientos y actitudes lo suficientemente amplio para asegurar la capacidad de aprendizaje en el trabajo o estudios superiores, no sólo en un campo u ocupación específica, sino en un conjunto de áreas temáticas

relacionadas u ocupaciones variadas. El segundo problema concierne al cambio de los criterios aplicados en la organización de la educación de fundamento, pasa del primitivo criterio que dividía los estudios en humanidades y ciencias, al que privilegia las nuevas tecnologías generales de información y sistemas. Esto se hace necesario porque el eje de las ocupaciones y de los currículum está cambiando del trabajo sobre las cosas al trabajo con la gente y la información. Hay un énfasis mayor en el desarrollo de habilidades analíticas y de solución de problemas que serán útiles en cualquier campo de estudio o trabajo. Esta postura implica también obviamente un aprendizaje de actitudes y valores. La idea de un núcleo de cursos encadenados más largo, y módulos opcionales que respondan a la variación del mercado de trabajo y que sean cortos en duración y cambiantes, parece imponerse, ya que la educación postobligatoria tiene que ser a la vez diversa -diferenciada- y coherente (OCDE, 1989). El interrogante que se formula al llegar a este punto es cómo reducir al mínimo la segmentación educativa y desarrollar al máximo una educación flexible.

El incremento de la teoría, inclusive en oficios que antes eran manipulativos, sugiere que la educación seguirá siendo importante, pero la variación de las tecnologías y los costos del equipamiento implican que deben usarse recursos y locaciones extra-

escolares. Ante esto, es importante definir la población objetivo de la educación para el trabajo. Si ésta está compuesta sólo por los trabajadores del sector integrado de las

EL EJE DE LAS OCUPACIONES Y DE LOS CURRÍCULUM ESTÁ CAMBIANDO DEL TRABAJO SOBRE LAS COSAS AL TRABAJO CON LA GENTE Y LA INFORMACIÓN. HAY UN ÉNFASIS MAYOR EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES ANALÍTICAS Y DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS QUE SERÁN ÚTILES EN CUALQUIER CAMPO DE ESTUDIO O TRABAJO.

LA IDEA DE UN NÚCLEO DE CURSOS ENCADENADOS MÁS LARGO Y MÓDULOS OPCIONALES QUE RESPONDAN A LA VARIACIÓN DEL MERCADO DE TRABAJO Y QUE SEAN CORTOS EN DURACIÓN Y CAMBIANTES PARECE IMPONERSE, YA QUE LA EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA TIENE QUE SER A LA VEZ DIVERSA -DIFERENCIADA- Y COHERENTE.

empresas medianas y grandes que son en muchos países de América Latina una minoría de la fuerza de trabajo, la solución de entregar la capacitación a las empresas del sector privado quizá sea válida. En cambio, si la población objetivo es el total de la población del país, y en particular los grupos más problemáticos para el mercado de trabajo, como los jóvenes, las mujeres o aquellos que abandonan tempranamente la educación formal antes de haber adquirido las habilidades básicas que les permitan aprendizajes en el trabajo, ese planteamiento simplista no basta. Se debe pensar, dada esta situación, en una articulación entre educación formal, tanto general (con contenidos científico-tecnológicos) como de fundamento para los estudios superiores o el trabajo, con una formación profesional para aquellos grupos objetivo que no tienen posibilidad de buscarla por sí mismos. Dicha formación debe ser un paso intermedio al aprendizaje más específico que sólo puede dar el mundo laboral, a través de la capacitación no formal e informal ligada con el puesto de trabajo.

En este punto es conveniente volver a lo expresado en un apartado anterior sobre las tendencias actuales en la formación profesional. Si bien existe una inquietud que en algunas instituciones de formación profesional se ha concretado en programas importantes de capacitación para el sector informal, los esfuerzos de la formación profesional tienden a concentrarse en programas dirigidos a destinatarios que ya son trabajadores en el sector moderno de las grandes empresas. Por otro lado, la heterogeneidad del sector informal hace difícil la definición y aplicación de políticas de capacitación en general, y de formación profesional en particular.

3. La transición educación-trabajo

Tomando como ejemplo la Argentina, si observamos los datos de la Encuesta Permanente de Hogares correspondientes a octubre de 1989 en el Gran Buenos Aires, se comprueba que aproximadamente un tercio de los jóvenes del grupo de edad de 15 a 19 años son activos (33.4%). Si analizamos sus niveles educativos, se encuentra que el 84.4% han realizado estudios secundarios incompletos o de menor nivel. Esto implica que su entrada en el mercado laboral se ha dado sin haber terminado el ciclo secundario, por lo tanto sin estudios de fundamentación, sea para el trabajo, sea para estudios superiores. De hecho, algunos de estos trabajadores seguirán estudiando, y en el grupo de edad siguiente se incorporarán también trabajadores más edu-

cados. En esa misma fuente de datos, en el grupo de edad de 20 a 24 años, la tasa de actividad se incrementa a una cifra cercana a las tres cuartas partes de la población (72%), y el nivel educativo promedio aumenta notablemente. Sin em-

bargo, una mayoría de los trabajadores (53.1%) no han alcanzado a terminar estudios secundarios. Esto se da en la región metropolitana, la que cuenta con la mejor cobertura educativa del país⁽³⁾.

Las cifras anteriores ilustran tal situación de que la mayoría de la población entra al mercado de trabajo sin la formación general necesaria para un aprendizaje en un contexto urbano moderno. Más aun, no ha recibido prácticamente ninguna formación para el trabajo, ni específica ni de fundamento, ya que la enseñanza técnica a la que concurre una minoría de los estudiantes, y una mínima proporción de mujeres, es la única escuela secundaria que imparte una

formación para el trabajo y ello sucede en los últimos dos años de su plan de estudios.

Las investigaciones realizadas muestran que la entrada en el mundo del trabajo es un salto difícil, y que la adquisición de una primera experiencia necesaria para el aprendizaje en el trabajo resulta difícil para los jóvenes.

Vista la dificultad de las escuelas en crear ambientes que faciliten esa transición hacia el mundo del trabajo, queda planteado un desafío a la educación no formal, y fundamentalmente a las experiencias de alternancia entre estudio y trabajo, como las pasantías, el sistema dual y otras. Si bien estas experiencias son minoritarias, sería importante, en este caso como en el anterior de los programas de capacitación para el sector no integrado, una evaluación de los programas existentes y de sus posibilidades de transferencia a otros contextos.

V. REFLEXIONES FINALES

Es conveniente ahora retomar las consideraciones teórico-metodológicas presentadas al inicio de este documento, para tenerlas en cuenta en las evaluaciones de programas e instituciones. El contexto más amplio del sistema productivo y la educación sirve para delimitar los ámbitos en que se desarrollan los programas y condicionamientos de los actores, así como para definir los desafíos que se plantean a la educación formal y no formal. Pero en el diseño de evaluación de políticas y programas es importante la voz de los protagonistas de dichas políticas, personas situadas en un contexto concreto, estudiantes, trabajadores y docentes. De las opciones que se les presenten y de las decisiones que tomen dependerá el resultado de los programas desarrollados. El análisis institucional y los seguimientos de usua-

(3) Tabulados propios sobre datos de la Encuesta Permanente de Hogares, de octubre de 1989, realizados para el proyecto "Educación y trabajo en la Argentina: problemas y tendencias de la investigación para los 90". CENEP, 1990.

EL INCREMENTO DE LA TEORÍA, INCLUSIVE EN OFICIOS QUE ANTES ERAN MANIPULATIVOS, SUGIERE QUE LA EDUCACIÓN SEGUIRÁ SIENDO IMPORTANTE, PERO LA VARIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS Y LOS COSTOS DEL EQUIPAMIENTO IMPLICAN QUE DEBEN USARSE RECURSOS Y LOCACIONES EXTRAESCOLARES.

rios de los programas son instrumentos válidos para este tipo de estudios.

Con el fin de delimitar esta problemática conviene señalar algunos sectores sociales críticos que son los destinatarios de las políticas educativas y laborales.

Hay al menos tres grupos sociales que aparecen como beneficiarios críticos de la educación para el trabajo en el contexto del empleo urbano. Estos son los jóvenes, las mujeres y los carenciados educativos.

La dificultad de acceder al primer trabajo, característica de los momentos de restricción en el empleo, es particularmente sentida por los jóvenes, que constituyen el grupo de edad con mayor desempleo. A esto se agrega el credencialismo en la selección de personal en el sector moderno, lo que tiene como consecuencia la exclusión de un sector importante de jóvenes, particularmente aquellos de niveles socioeconómicos más bajos y menores niveles educativos. Las políticas de capacitación para este sector resultan cruciales.

Las mujeres sufren una discriminación en el mercado de trabajo, que en muchos casos se une a una discriminación educativa. La articulación entre vida familiar y laboral hace que la inserción laboral de las mujeres sea intermitente y siga las etapas del ciclo vital, en el que se alternan o conjugan tareas productivas y reproductivas. Como consecuencia de lo anterior, las mujeres están sobrerrepresentadas en el sector informal; además, tienden a recibir, inclusive en el sector integrado, una menor remuneración que los valores de igual nivel educativo. Por lo tanto, las carreras laborales y la capacitación en el trabajo de las mujeres tienen instancias diferentes que las de los hombres, y exigen políticas educativas y de capacitación también diferentes.

El sector de la población que

no ha llegado a adquirir las habilidades básicas de lectoescritura y aritmética aplicada sigue siendo significativo en la mayoría de las sociedades latinoamericanas. Las migraciones

rural-urbanas hacen que buena parte de esas personas se estén desempeñando en trabajos urbanos, generalmente en el sector informal más empobrecido. La recuperación educativa de estos grupos y la capacitación que

permitan un desempeño laboral que supere los niveles de supervivencia mínimos constituyen prioridades importantes para las políticas educativas y laborales.

Para terminar, se pueden señalar los ámbitos y las cuestiones que se plantean para la discusión posterior sobre el mercado de trabajo urbano en América Latina y los programas de educación y trabajo.

Existen dos ámbitos muy diferentes entre sí y que serán de gran relevancia en la década que se inicia:

- La educación y el empleo en el sector integrado, que comprende el empleo público y el sector industrial concentrado. En ellos es importante el rol de la educación en el acceso al empleo, en particular el de la educación técnica y universitaria y el de la formación profesional. Además, los cambios tecnológicos y la transformación de estos sectores, que emplean proporciones significativas de la población con niveles educativos y de capacitación medios y altos, presentan desafíos importantes para la educación formal y la capacitación.

- El rol de la educación en el sector de empleo independiente e informal. El dinamismo del trabajo independiente y la extensión del sector informal justifican la elección de este ámbito. Desde el punto de vista educativo, el trabajo en estos sectores exige habilidades de gestión, de de-

cisión autónoma, de reubicación en mercados muy cambiantes, de organización del trabajo propio, que no están previstas en los programas tradicionales de formación profesional.

Si se cruzan ámbitos y grupos críticos se pueden resumir algunas cuestiones planteadas aquí para la reflexión y la investigación en el campo de la educación para el trabajo.

- Las formas de articulación entre la educación formal, la educación no formal y el aprendizaje en el trabajo en los distintos ámbitos (el sector integrado y el sector informal).

- El rol de la educación general y la educación especializada (técnica y formación profesional) en un contexto de cambio tecnológico, crisis y modificaciones del mercado de trabajo.

- La incidencia de la educación formal y la capacitación profesional en la inserción laboral o la desocupación juvenil.

- La discriminación educativa y laboral de las mujeres, y las consecuencias de la articulación entre vida productiva y reproductiva en los itinerarios educativos y laborales de las mismas.

- La inserción laboral de las personas carenciadas educativamente y las políticas laborales y educativas para ellas.

Una reflexión seria sobre estos temas al realizar la evaluación de los programas en marcha puede constituir un aporte importante para que la educación tenga un rol fundamental en la amortización de la deuda social y esté a la altura de los desafíos de los años 90.

LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS MUESTRAN QUE LA ENTRADA EN EL MUNDO DEL TRABAJO ES UN SALTO DIFÍCIL, Y QUE LA ADQUISICIÓN DE UNA PRIMERA EXPERIENCIA NECESARIA PARA EL APRENDIZAJE EN EL TRABAJO RESULTA DIFÍCIL PARA LOS JÓVENES.

Bibliografía

- BOYER, Robert (comp.). *La flexibilidad del trabajo en Europa. Un estudio comparativo de las transformaciones del trabajo asalariado en siete países, entre 1973 y 1985*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, 1986.
- BOUDON, Raymond. *Effets pervers et ordre social*. Presses Universitaires de France, París, 1979.
- CINTERFOR-OIT. *La formación profesional en el umbral de los 90. Un estudio de los cambios e innovaciones en las instituciones especializadas en América Latina*. CINTERFOR, Montevideo, 1990.
- DE MOURA CASTRO, Claudio. *Educación vocacional y productividad: ¿alguna luz en la caja negra? IPEA-IPLAN-CNRH, Brasilia, 1984*.
- CENAFOR. *Educação e trabalho: experiências junto as camadas populares*. CENAFOR, Sao Paulo, 1983.
- CEPAL. *Anuario Estadístico de América Latina*. Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1989.
- *Transformación productiva con equidad*. Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1990.
- COLEMAN, James S. "Social Theory, social research, and a theory of action". En: *American Journal of Education*, 91:6 May, 1986.
- COOMBS, P.H.; R.C. PROSSER and M. AHMED. *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. ICED, New York, 1986.
- GALLART, María Antonia. *La capacidad de sustitución de la educación formal por aprendizaje en el trabajo*. Centro de Investigaciones Educativas, Buenos Aires, 1984.
- *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*. CENEP, Buenos Aires, 1985.
- *Educación y trabajo: un estado del arte de la investigación en América Latina*. IDRC, Ottawa, 1986.
- *Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo: las carreras de los egresados*. CENEP, Buenos Aires, 1987.
- *The diversification of the educational field in Argentina*. International Institute of Educational Planning (UNESCO), París, 1989.
- "Algunas reflexiones sobre las temáticas y los ámbitos de la investigación en educación y trabajo". En: Barbosa Franco, M. Laura y otros. *Seminario Educação para o Trabalho*. OEA-Fundación Carlos Chagas, Sao Paulo, 1990.
- GALLART, María Antonia; MORENO, Martín y CERRUTTI, Marcela. *Los trabajadores por cuenta propia del Gran Buenos Aires: sus trayectorias educativas y ocupacionales*. CENEP, Buenos Aires, 1991 (en prensa).
- GIDDENS, Anthony. *The construction of society*. Cambridge University Press, 1984.
- OECD. *Pathways for learning. Education and Training from 16 to 18*. OECD, París, 1989.
- PREALC. *Ajuste y deuda social: un enfoque estructural*. OIT, Santiago de Chile, 1987.
- *Asumiendo la deuda social: qué es, cuánto es y cómo se paga*. PREALC, Santiago de Chile, 1988.
- Documento presentado a la Séptima Conferencia Regional del Empleo. "Empleo y Equidad: Desafío de los 90". Santiago de Chile, 3-6 de diciembre, 1990.
- PRESCIVALLE, Odair. "Experiencias e perspectivas sobre escolas de produção no medio urbano no Brasil". CENAFOR, Sao Paulo, 1982.
- PSACHAROPOULOS, George and LOXLEY, William. *Diversified Secondary Education and Development. Evidence from Colombia and Tanzania*. World Bank, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London, 1985.

DESARROLLO HUMANO Y POLÍTICA EDUCATIVA EN LA CIUDAD LATINOAMERICANA

José Luis Coraggio*

• AGENDA •

Si se mantienen las tendencias actuales, hacia fines de siglo las ciudades latinoamericanas alojarán al 77% de la población⁽¹⁾. Esto parece ser un fenómeno inevitable. Otra proyección indica que la mitad de la población urbana será pobre o indigente⁽²⁾.

LAS TENDENCIAS PREVISIBLES Y LAS NUEVAS POLÍTICAS PARA ENFRENTARLAS

La causa principal es que la globalización del poder y del mercado mundial significarán una reducción del empleo formal, una asimetría en la liberación de los mercados a favor de los países más poderosos, un creciente deterioro de nuestros términos del intercambio, un drenaje de ahorros continuo en nombre de la deuda externa, y un desplazamiento del interés político y económico en Latinoamérica, en primer lugar hacia otros mercados del mundo industrializado y luego hacia los países del ex-mundo socialista y las regiones con situaciones de extrema pobreza, como el África Subsahariana. A la vez, las reformas que se están imponiendo al estado latinoamericano implican una reducción drástica de las políticas (principalmente de alcance urbano) dirigidas a compensar los efectos sociales del libre juego del mercado ⁽³⁾.

(*) Economista argentino. Especialista en Desarrollo Urbano.

(1) LATTES, Alfredo E. "La urbanización y el crecimiento urbano en América Latina desde una perspectiva demográfica". En José Luis Coraggio (ed.), *La investigación urbana en América Latina*, Tomo 3: Las ideas y su contexto. Ciudad, Quito, 1989.

(2) CEPAL. "El perfil de la pobreza en América Latina a comienzos de los años 90". En *Notas sobre la economía y el desarrollo*, Nº 536, CEPAL, Santiago, noviembre 1992; CEPAL. "Panorama social de América Latina edición 1991". En *Notas sobre la economía y el desarrollo*, Nº 517/518, CEPAL, Santiago, noviembre 1991; CEPAL/PNUD. Magnitud de la pobreza en América Latina de los ochenta, CEPAL/PNUD, s.l., mayo 31, 1990.

(3) CEPAL. *Transformación Productiva con Equidad*. CEPAL, Santiago, 1990.



Estas perspectivas preocupan ya a las instancias dedicadas a velar por el nuevo orden mundial. Así, en la Banca de Desarrollo se viene elaborando un nuevo discurso que pretende dar respuesta a esta situación: en el corto plazo, se trata de hacer eficientes y concentrar los recursos remanentes para política social en la pobreza extrema (equidad); en el largo plazo, se trata de crear las condiciones para un nuevo crecimiento por la vía de atraer las inversiones privadas transnacionales (competitividad). El problema es en qué medida las políticas compensatorias, actualmente minimizadas, no se volverán permanentes, demandando crecientes recursos en tanto las nuevas estructuras económicas amplíen aún más la exclusión de las mayorías. En todo caso, todo este proceso tiene un resultado altamente inestable, pues como la misma Banca advierte, para hacer sostenible (y eventualmente redituable socialmente) el ajuste estructural se requiere estabilidad política, difícil de sustentar por la vía democrática en una sociedad en creciente proceso de polarización ⁽⁴⁾.

Por otro lado, ante los conflictos derivados de la situación social resultante de la globalización, la preocupación por la gobernabilidad ha llevado a las agencias del sistema de las Naciones Unidas a buscar un nuevo paradigma, que vaya más allá de una estabilidad que es en última instancia vulnerable. Esto ha producido un nuevo discurso sobre el denominado "desarrollo humano", cuyo lema es "invertir en la gente", y que está guiado por razones morales que no admiten la creciente inequidad en el mundo, y basado en la proyección de una revolución tecnológica que seguirá sustituyendo insumos de energía por insumos de información y conocimiento ⁽⁵⁾.

Así como el paradigma del ajuste estructural ha cambiado ya drásticamente nuestros estados y su relación con la sociedad, esta propuesta de nuevo paradigma social está teniendo ya consecuencias que van más allá del discurso: nuevas

prioridades y nuevos lineamientos de políticas sociales homogéneas han comenzado a incidir en la asignación global y nacional de recursos. Atrapados entre la condicionalidad de los créditos internacionales y su falta de respuestas autóctonas, los gobiernos están tendiendo a adoptar dichas políticas. El problema es que, en las condiciones reales de poder y crisis mundial, el paradigma de desarrollo humano parece estar produciendo propuestas que se reducen de hecho a la focalización de las políticas públicas (prioritariamente educación y salud) en los sectores y regiones de pobreza extrema en el mundo.

Desde la perspectiva de las ciudades de América Latina, es urgente analizar críticamente estas nuevas políticas sociales que, junto con las políticas económicas, están cristalizando un contexto urbano "amistoso para el mercado mundial" antes que un "mercado amistoso para la gente". En tal contexto, serán fuerzas globales anónimas las que determinarán quién puede gozar de qué derechos en nuestras ciudades. Y si la voluntad humana profundiza su veta adaptativa y pierde su vocación de contradecir los procesos globales, la política perderá su sentido para la gente. La cuestión política se referirá a la administración (y corrupción) de la cosa pública antes que a la construcción de voluntades políticas para mejorar la vida social. Los modos de balancear el presupuesto o de evitar la inflación reemplazarán al proyecto social como bandera de los candidatos a representar la voluntad popular. Si a esto se agrega la presencia avasallante de medios de comunicación de masas, que responden también a estrategias de acumulación a escala mundial, la democracia y la autodeterminación serán poco más que ideas utópicas. Y

sin gobiernos legítimos, respaldados por el pueblo, las probabilidades de incidir en una transformación del orden mundial que nos excluye seguirán siendo mínimas.

Ya la privatización y desregulación impuestas a nuestros países suponen una gigantesca transferencia de poder de la esfera política (en proceso de "descentraliza-

ción") a la esfera económica (en proceso de inédita centralización). Y esto a su vez implica una pérdida adicional de poder para las mayorías sociales pues, aunque de maneras perfectibles, el poder político podía ser controlado y debía ser legitimado por ellas. Se podía presionar en las calles o votar por el mantenimiento de un subsidio, pero no se podrá incidir de la misma forma sobre las políticas proteccionistas del Norte o las estrategias excluyentes de los grandes conglomerados del capital mundial.

En este contexto adverso, es preciso encontrar vías para la constitución de un poder popular capaz de defender el derecho a la vida, generar bases más autónomas de reproducción ampliada de esa vida y volver a dar contenido al concepto de

DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS CIUDADES DE AMÉRICA LATINA, ES URGENTE ANALIZAR CRÍTICAMENTE ESTAS NUEVAS POLÍTICAS SOCIALES QUE, JUNTO CON LAS POLÍTICAS ECONÓMICAS, ESTÁN CRISTALIZANDO UN CONTEXTO URBANO 'AMISTOSO PARA EL MERCADO MUNDIAL' ANTES QUE UN 'MERCADO AMISTOSO PARA LA GENTE'.

(4) BANCO MUNDIAL. *World Development Report 1990. Poverty*, Banco Mundial, Washington, 1990; Banco Interamericano de Desarrollo/PNUD. *Reforma social y pobreza. Hacia una agenda integrada de desarrollo*. BID/PNUD, Nueva York, enero 16, 1993.

(5) BOUTROS-GHALI, Boutros. "Para que los pobres, los necesitados y los que sufren tengan una vida mejor". Declaración del Secretario General de las NN.UU. *Notas sobre la economía y el desarrollo*. CEPAL, Nº 530, Santiago, junio-julio, 1992; PNUD. *Human Development Report 1990, 1991, 1992, 1993*, PNUD, Nueva York.

autodeterminación nacional ⁽⁶⁾. Dado el estado fragmentado del campo popular, una de esas vías es pensar y actuar estratégicamente en los múltiples espacios públicos concretos - delimitados entre el predominio del mercado excluyente y las nuevas políticas públicas-, avanzando a la vez en la resolución inmediata de las necesidades sentidas de los sectores populares y en el planteamiento de un horizonte de expectativas de desarrollo. Esto puede implicar tener que aceptar la apertura de la economía y la reforma del estado, pero propugnando intervenciones de transición, que favorezcan el desarrollo inmediato del capital humano, constitutivo de la economía popular (en particular la urbana), así como pugnar por una distribución más equitativa de los recursos iniciales entre la economía empresarial capitalista, la economía pública y la economía popular ⁽⁷⁾.

En el resto de este trabajo intentaremos ilustrar esto en relación a una política concreta que ha sido ubicada como eje del desarrollo latinoamericano: la política de educación ⁽⁸⁾. Se trata de analizar si las propuestas que vienen efectivamente aplicándose de manera uniforme, focalizadas en lograr el acceso a una Enseñanza Primaria Universal eficiente, son: i) congruentes con el paradigma de desarrollo humano en que pretende basarse su justificación ⁽⁹⁾, ii) convenientes para los sectores a los cuales se supone van a beneficiar. Se trata también de plantear variantes o alternativas que reencaucen los recursos que esas políticas canalizan.

LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN PARA TODOS

"Educación para Todos" es un lineamiento global para las políticas educativas, planteado en Jomtien en 1990, con el auspicio de la UNESCO,

UNICEF, el PNUD y el Banco Mundial, y asumido oficialmente por los Ministros de Educación latinoamericanos en la Declaración de Quito (1991) ⁽¹⁰⁾. Su principal meta es invertir eficientemente los recursos públicos remanentes del sector en lograr el acceso universal a la

educación básica, promoviendo la participación de la comunidad y el sector empresarial privado en tal cometido.

En su interpretación más amplia, intenta garantizar que todo indivi-

duo tenga acceso a una educación básica relevante, de buena calidad, en un proceso de aprendizaje continuo a lo largo de su vida. Sin embargo, en condiciones de recursos insuficientes y en el marco de ciertas concepciones pedagógicas del proceso de aprendizaje, estas políticas, focalizadas en los más pobres, pueden reducirse a proveer un paquete compensatorio de conocimientos y destrezas apenas suficiente para permitirles sobrevivir y mejorar su capacidad de aprendizaje. Asimismo, resulta una concentración de recursos en la escuela primaria, lo que implica reducir el apoyo a la enseñanza superior y a la educación no formal.

Pero, como bien indica la iniciativa de Jomtien, un aprendizaje efectivo requiere un contexto de aprendizaje apropiado, donde todos los miembros de la comunidad -niños, jóvenes y adultos- tengan oportunidades de poner en práctica lo que se les enseña. Si tal contexto -urbano, en nuestro caso- no existe, la misma eficacia de la política educativa requerirá que otras políticas den acceso a recursos, a empleos, a servicios para todos. En otros términos, para ser eficaz en promover el desarrollo, la

política educativa debe ser parte de una política social y económica integral. Contra esto conspira la herencia de décadas de enfoques estrechamente sectoriales.

Así, si se asume el paradigma del desarrollo humano, la política educativa no puede ser vista como compensatoria de la pobreza producida por las estructuras económicas, sino que debe ella misma contribuir al desarrollo de nuevas estructuras económicas que contrarresten las tendencias a la desintegración social y la pauperización. En tal sentido, la focalización en segmentos inorgánicos de las capas más pobres, y el correspondiente abandono de las capas medias urbanas (lo que se ha justificado indicando que han aprovechado de los subsidios que debían dirigirse a los más necesitados) no supera sino

LA POLÍTICA EDUCATIVA NO PUEDE SER VISTA COMO COMPENSATORIA DE LA POBREZA PRODUCIDA POR LAS ESTRUCTURAS ECONÓMICAS, SINO QUE DEBE ELLA MISMA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE NUEVAS ESTRUCTURAS ECONÓMICAS QUE CONTRARRESTEN LAS TENDENCIAS A LA DESINTEGRACIÓN SOCIAL Y LA PAUPERIZACIÓN.

(6) No puede despreciarse la efectividad -para enfrentar a gobiernos y empresas transnacionales- de los movimientos de consumidores o de los movimientos ambientalistas y similares. Pero aquí nos referimos a la conformación de una voluntad política de base popular, capaz de plantear y respaldar un proyecto alternativo en el orden nacional y mundial.

(7) CORAGGIO, José Luis. *Ciudades sin Rumbo*. CIUDAD-SIAP, Quito, 1991; *Economía popular y desarrollo humano*. Instituto Fronesis-CIUDAD, Quito, en vías de publicación.

(8) CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, 1992.

(9) CORAGGIO, José Luis. *Desarrollo humano, economía popular y educación* (El papel de las ONGs latinoamericanas en la iniciativa de Educación para Todos). *Papeles del CEAAL*, Santiago, 1993.

(10) PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. Documento de referencia de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, 5-9 marzo de 1990; *Educación 2000. Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo*. UNICEF-UNESCO, Quito, 1991; CEPAL-UNESCO; CORAGGIO, José Luis. "Economía y educación en América Latina. Notas para una agenda de los 90". *Papeles del CEAAL*, N°4, 1993.

que consolida estructuras que reproducirán la exclusión de las mayorías y demandarán continuas intervenciones compensatorias.

Más allá de las declaraciones y los documentos, los énfasis reales dados a la política educativa dependen en buena medida del destino que se da a los recursos flexibles de inversión (generalmente de origen externo), pues el gasto corriente (en manos del sector público nacional o local) por sí solo tiende a reproducir las estructuras anteriores. Por eso es que el Banco Mundial o el BID tienen una gran responsabilidad en la interpretación de los lineamientos propuestos a nivel global. Además, aunque los créditos y la ayuda externa no alcancen a cubrir, en ésta y otras áreas de política social, ni el 5% del gasto público total, la doble condicionalidad FMI-BM multiplica su impacto, pues junto con los créditos se imponen reformas del sistema educativo y criterios de asignación de recursos ⁽¹¹⁾.

Por lo demás, dichos organismos (en esto hay que incluir a agencias "sensibles a lo social" como el UNICEF o el PNUD) están orientados por criterios de eficacia guiados por indicadores de volumen de créditos otorgados y de cumplimiento de metas cuantitativas. Esto también incide en que se dé prioridad a la escuela primaria, posiblemente la mejor vía para cambiar, de manera percible como un éxito, los indicadores de educación en el mundo. Si bien el nuevo discurso educativo enfatiza la cuestión de la calidad, de hecho se mantiene la preocupación por mejorar los indicadores de acceso (que en América Latina no es el problema principal), lo que en muchos casos puede generar un correspondiente énfasis en las áreas rurales más pobres.

En cuanto a las políticas económicas, predomina el énfasis en el ajuste macroeconómico, buscando institucionalizar un marco favorable para el libre accionar de las fuerzas del mercado, en las cuales se confía como generadoras de un nuevo crecimiento económico. Esto, a pesar de que todas las predicciones indican que,

de darse un repunte en la economía mundial, será "crecimiento sin empleo". En cuanto a los programas, de inspiración microeconómica, orientados a la modernización del sector informal urbano, están acelerando un proceso de selección darwiniana de nuevos empresarios, descuidando aquí una visión macroeconómica que anticipe los efectos resultantes de esas inyecciones de recursos y destrezas en dicho sector.

EL CASO DE AMÉRICA LATINA

Asumamos por un momento el objetivo de invertir en la enseñanza primaria. Es indudable su relevancia cuando recordamos, por ejemplo, a los niños en y de la calle en las ciudades del Brasil. Pero el acceso a la escuela no garantiza ni la permanencia en ella ni el aprendizaje de conocimientos útiles para la vida como productor y como ciudadano. En general hay acuerdo de que la calidad de la enseñanza primaria debe ser mejorada. Pero eso no se logra meramente concentrando recursos en nuevos textos o en la descentralización administrativa del subsistema escolar primario. Para efectivamente mejorar la calidad de la educación primaria es preciso: i) extender y mejorar la educación inicial que, según las investigaciones de UNESCO/OREALC, es el principal logro educativo en la región, y contribuye de manera fundamental a compensar el mal comienzo de los niños de hogares pobres, así como a mejorar las oportunidades de las madres para desarrollar sus propias actividades; ii) seguir invirtiendo en los niveles superiores de enseñanza, pues la región ha incorporado la continuidad de la educación como un valor y una motivación fundamental para cursar la escuela primaria; iii) invertir en el mejoramiento de las capacidades, estatus y salarios de los maestros, como condición sin la cual las otras intervenciones dirigidas a modificar la calidad no podrán realizarse eficientemente ⁽¹²⁾.

Por otro lado, se propone correctamente articular la currícula educativa con la demanda futura de habi-

lidades derivada de la economía. Pero al ser el mercado mundial quien delinearán nuestras estructuras productivas a largo plazo, las demandas que hoy puede plantear el empresariado privado nacional en economías deprimidas pueden ser muy poco representativas de lo que se requerirá en el futuro ⁽¹³⁾. Aquí se hace evidente la necesidad de otro enfoque de la economía urbana si es que se quiere efectivamente lograr la eficiencia externa de la educación (medida por los beneficios para la sociedad que se derivan de invertir en ese sector).

Los centros urbanos latinoamericanos, en particular las grandes ciudades, tienen el potencial para catalizar y transformar el actual agregado caótico de actividades domésticas, informales o no, mediante la construcción deliberada -desde estado y sociedad- de un tercer polo -popular- en la economía urbana, capaz de interaccionar competitivamente con la economía empresarial privada y la economía pública. Pero esto requiere una estrategia común, que dé sentido e integre a las políticas públicas dirigidas a los sectores populares, y que cree un punto de partida más equitativo en la distribución de los recursos, no sólo dentro del campo popular, sino con respecto a esa

(11) Aunque el Banco Mundial ha promovido y utilizado una masa importante de investigaciones en el terreno educativo, las bases teóricas y metodológicas de dichas investigaciones deben ser puestas a prueba, no sólo desde la práctica -que puede requerir una década para advertir los errores de concepción-, sino desde otras concepciones pedagógicas y sobre la relación entre educación y economía (Ver el trabajo citado en nota 9).

(12) Por lo demás, el maestro es, por sí mismo, parte y multiplicador crucial del capital humano que se quiere desarrollar. En este caso, se hace evidente que las políticas del ajuste, que tienden a reducir el gasto público y en particular la nómina de salarios, atentan contra la efectividad de la principal política de desarrollo humano.

(13) Por lo mismo, es previsible una mínima contribución voluntaria de ese sector al sistema educativo.

cuarta parte de la población efectivamente privilegiada que se consolida y surge del ajuste estructural.

En realidad, visto desde una perspectiva global, América Latina tendría suficientes recursos propios como para invertir autónomamente en la formación de su capital humano. Sin embargo, la extrema polarización del ingreso y la propiedad (en las áreas metropolitanas, más del 50% del ingreso está en manos de menos de un 25% de la población), y el hecho de que el excedente así apropiado tiende a gastarse en consumo suntuario o en inversiones especulativas, hacen que la región siga dependiendo de recursos externos para sustentar las políticas sociales que no responden a los intereses de esas minorías. A esto se agrega que el servicio de la deuda externa que recae desproporcionadamente sobre los sectores populares se viene llevando, en cada década, el equivalente de lo que se necesita para alcanzar la educación primaria obligatoria en el mundo para el año 2000. Si estas restricciones (en última instancia de carácter político) internas y externas no se modifican, o no se pone en marcha un proceso de desarrollo de otro orden, la calidad de vida urbana seguirá en proceso de deterioro.

Por ello, políticas sectoriales como la de educación para todos, deben ser enmarcadas dentro de una estrategia dirigida al desarrollo urbano, en lugar de dispersarse intentando focalizar en los segmentos inorgánicos más pobres, lo que está aparentemente inspirado por modelos de asistencialismo a comunidades rurales aisladas. Aun desde la perspectiva de las cúpulas globales, este enfoque es errado. Como el mismo Banco Mundial concluye en su Informe sobre el desarrollo mundial de 1990, "la pobreza urbana será el problema más significativo y políticamente explosivo del próximo siglo"⁽¹⁴⁾, y ello requiere enfoques nuevos para una realidad urbana de la cual América Latina, como la región más urbanizada del mundo en desarrollo, es un ejemplo crítico.

Como resultado de la crisis y las políticas de ajuste, ha aumentado la polarización social, con un alto porcentaje de los que antes eran sectores medios urbanos ubicados ahora por debajo de la línea de pobreza, y otra importante proporción en condiciones de alta vulnerabilidad. Esos sectores han tenido acceso a educación, pero hoy se reconoce que ha sido de baja calidad, y en todo caso sus conocimientos y habilidades se están volviendo obsoletos frente al vertiginoso cambio económico y tecnológico. Esto, lejos de hacerlos privilegiados, los suma a la masa de necesitados de educación de buena calidad. Por lo demás, si de desarrollar el capital humano se trata, hay que reciclar y actualizar el capital ya existente, evitando caer en los procedimientos propios del mercado, que crea nueva riqueza destruyendo la existente.

CONDICIONES PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA ORIENTADA AL DESARROLLO HUMANO

Más allá del "gran impulso" inicial, que supone reformas drásticas -algunas de las cuales se están ya implementando (descentralización, adecuación de la currícula a las condiciones locales, mejoramiento de los textos escolares, etc.)- y recursos frescos⁽¹⁵⁾, la política de Educación para Todos -como núcleo de un proyecto para constituir un capital humano con dinamismo propio- debe ser diseñada de tal manera que se asegure su sostenibilidad, en un triple sentido: i) generando crecientemente su propia base de recursos materiales; ii) realimentando la motivación individual y colectiva a aprender y a producir nuevo conocimiento de manera sistemática; iii) realimentando la voluntad política que priorice la educación como inversión multiplicadora de las oportunidades de desarrollo.

En tal dirección se hacen las siguientes recomendaciones:

A) La educación debe estar vinculada desde el comienzo con el desarrollo económico, de modo que

los nuevos conocimientos, destrezas y actitudes tengan la oportunidad de ser aplicados en la satisfacción de necesidades básicas (trabajo, salud, nutrición, vivienda, hábitat, participación, etc.) como parte del proceso de aprendizaje. La experiencia -aunque en ámbitos limitados- de las ONGs y de agencias como UNICEF muestran que esto es posible⁽¹⁶⁾. La complejidad y magnitud de las grandes ciudades latinoamericanas plantean un desafío en este terreno.

B) Dada la insuficiencia del sector empresarial capitalista y del sector público para proveer oportunidades para todos, debe promoverse el desarrollo de una economía popular urbana. Esto no sólo proveerá recursos frescos para mantener la base material del sistema educativo, sino que mantendrá y ampliará la motivación para el aprendizaje sistemático

(14) BANCO MUNDIAL. *Urban Policy and Economic Development. An Agenda for the 1990s*. The World Bank, Washington DC, 1991, pág. 4.

(15) En esto hay que advertir que una parte importante de los nuevos recursos asignados por las agencias internacionales a la educación primaria provienen de reducir otras líneas de inversión educativa o de otros sectores de política social que han perdido prioridad.

(16) Dado el esfuerzo masivo que significaría implementar efectivamente una política de educación para todos, los recursos y habilidades de las ONGs pueden jugar un papel fundamental en ello. Pero esto les plantea varios desafíos: trabajar con comunidades heterogéneas de manera pluralista; ir más allá de los pequeños proyectos locales, cualitativamente importantes pero sin la capacidad de modificar de manera estructural la vida de sus beneficiarios; aprender a coordinarse entre sí y/o a volverse más polyvalentes en sus destrezas e intereses; cambiar sus actitudes ideológicas hacia el estado, la escuela, las agencias internacionales y las organizaciones sociales, siendo más pragmáticas en el intento de efectivamente contribuir a un desarrollo humano sustentable; aceptar ser más transparentes y adaptar sus comportamientos institucionales a las nuevas relaciones y al tipo de recursos que suponen. Contribuir a la capacidad nacional y local de plantear alternativas propias en la interlocución con las agencias externas.

de un conocimiento percibido como útil para la vida.

C) El diseño de los programas debe estar orientado hacia la comunidad como unidad elemental. Esto significa trabajar con y para las comunidades locales como totalidades integradas o integrables, en lugar de enfocar en segmentos aislados de ellas (los más pobres, las niñas en edad escolar, etc.). Es necesario prestar atención tanto a las poblaciones rurales como a las urbanas pero, en una primera etapa, puede ser aconsejable centrarse en los asentamientos urbanos antes que en asentamientos dispersos, extremadamente carentes de un contexto favorable para el aprendizaje. En consecuencia, la implementación de la política de Educación para Todos en América Latina requiere delimitar adecuadamente las comunidades urbanas y ruralurbanas existentes o virtuales, algo que sobrepasa las posibilidades de una visión sectorial. Varias razones apoyan estas opciones:

i) en general, los intentos de meramente aliviar la pobreza extrema mediante la provisión de bienes y servicios a los individuos o familias más carenciados, sólo pueden ser sostenidos con la inyección continua de recursos y voluntad política externos, reforzando así la dependencia económica y política de los grupos beneficiarios. Una equidad estructural, autosostenida, requiere la constitución de nuevas estructuras orgánicas que, por su propia naturaleza, deben ser social y ecológicamente heterogéneas;

ii) como ya se indicó, la pobreza en América Latina está deviniendo de manera creciente un problema urbano. Hacia el año 2000 no se tratará entonces de la situación de sectores marginales o de zonas segregadas dentro de la ciudad, sino de masas urbanas de pobres "crónicos", y de nuevos pobres provenientes de las capas medias;

iii) en las ciudades de América Latina la pobreza no toma la forma del apartheid. Favelas, villas miserias y barriadas están habitadas por un amplio espectro de estratos sociales;

tratar de apuntar sólo a los casos de extrema pobreza dentro de ese espectro sería altamente costoso e ineficaz, y contribuiría a la desintegración social;

iv) como reconoce un reciente documento de política urbana del Banco Mundial (17), la competitividad que se pide de nuestras economías estará más ligada a los sistemas urbanos que a los sectores rurales o a la productividad de empresas urbanas aisladas.

v) una vez encuadrada dentro de una perspectiva de desarrollo, se hace evidente que la educación escolar de los niños es insuficiente para lograr las modificaciones en patrones culturales y en el conocimiento ordinario que el desarrollo requiere. Sólo un enfoque sinérgico en la implementación de la política educativa puede hacerla eficaz y eficiente. Esto requiere que todas las modalidades de educación y aprendizaje sean puestas a operar al mismo tiempo, incorporando los diversos elementos de la comunidad como elementos activos en la enseñanza-aprendizaje (18): las asociaciones de padres de familia, las asociaciones de educadores, las ONGs, las iglesias, las organizaciones corporativas y sociales, los medios de comunicación de masas, etc., creando así un contexto comunitario de aprendizaje.

D) Cuando la escasez de recursos fuerce a optar, la Educación para Todos debería focalizarse en aquellas comunidades urbanas o urbano-rurales claves por su potencial multiplicador, es decir capaces de inducir de manera eficiente desarrollos similares en otras comunidades, a través de sus relaciones tecnológicas horizontales y verticales, y

de sus afinidades culturales, y capaces y comprometidas a hacer una contribución al fondo revolvente de recursos financieros y humanos para la educación generalizada.

Esta opción obligada -que sólo se justifica si se garantiza que una parte creciente de los recursos generados por el desarrollo será posteriormente dirigida a promover el desarrollo de las áreas ahora no priorizadas y necesitadas de ayuda- debe ir acompañada, como complemento y no como política central, del tendido de redes de seguridad social para atender a las necesidades de esas áreas momentáneamente postergadas.

Hay también razones políticas para sustentar este enfoque:

i) En general, no será posible suscitar un consenso duradero para políticas sociales que agoten los recursos escasos en meramente aliviar la situación de menos de un quinto de la población. Esto implicaría dejar a la mitad de la población urbana (en buena parte los nuevos pobres y los restantes sectores medios en situación precaria) en manos de un mercado hostil. En consecuencia, la sostenibilidad política de la política educativa requiere una distribución más amplia de sus beneficios y, al mismo tiempo, una promesa plausible de una solución más permanente a la pobreza extrema;

ii) la focalización en los más pobres rara vez va más allá de los enfoques compensatorios. Esto tiende a fortalecer el clientelismo en lugar de promover la autonomía de los sectores populares, como debería esperarse de un enfoque de desarrollo humano sostenible.

(17) Ver nota 14.

(18) A menudo se entiende la participación de la comunidad en el sentido estrecho de dotar de recursos materiales a las escuelas.

POLÍTICAS SECTORIALES COMO LA DE EDUCACIÓN PARA TODOS, DEBEN SER ENMARCADAS DENTRO DE UNA ESTRATEGIA DIRIGIDA AL DESARROLLO URBANO, EN LUGAR DE DISPERSARSE INTENTANDO FOCALIZAR EN LOS SEGMENTOS INORGÁNICOS MÁS POBRES, LO QUE ESTÁ APARENTEMENTE INSPIRADO POR MODELOS DE ASISTENCIALISMO A COMUNIDADES RURALES AISLADAS.

ALGUNAS CONSECUENCIAS PARA LA DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE

Si, como se propugna desde Jomtien, el proceso educativo debe responder a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, definidas como "... los conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo", resulta evidente que, como conjunto, dichas necesidades cambian con el contexto real, pero, dado su carácter proyectivo, la inversión para satisfacerlas debe atender también al desarrollo previsto para dicho contexto. En tal sentido, determinar las necesidades básicas de aprendizaje es un proceso continuo, donde deben confluir las expectativas y deseos de los miembros de la comunidad, el análisis objetivo de las tendencias empíricas, y las propuestas de transformación de la comunidad y la sociedad.

Las intervenciones de política educativa no pueden entonces ser vistas como la respuesta a necesidades preconcebidas, sino que son ellas mismas generadoras de necesidades y demandas, movilizándolo (o paralizando) la motivación para aprender alimentada por la esperanza de un desarrollo personal o social. En el caso de América Latina, por razones culturales, educarse no ha sido tanto respuesta a un imperativo espiritual como una respuesta instrumental para el ascenso social. En ese sentido, es grave que el vínculo tradicional entre educación y movilidad social se haya debilitado con la crisis. Es necesario por lo tanto

restablecer ese vínculo entre la educación y las bases materiales para una mejor calidad de vida.

Entonces, determinar las necesidades básicas de aprendizaje no se reduce a registrar las demandas o necesidades sentidas por la gente. Requiere determinar participativamente el desarrollo colectivamente deseado para la comunidad y la sociedad. Por lo mismo, es en sí un proceso político, en el que los sectores populares deben ganar capacidad para representar sus intereses en la escena política y para asumir una participación directa en la gestión de las políticas que propugnan. Con todas las complicaciones que esto pueda traer a la gestión educativa, es una vía insoslayable si es que la educación va a ser efectivamente eje para el desarrollo. Por lo pronto, la experiencia latinoamericana muestra que el mercado no provee las señales correctas para orientar al sistema educativo. Y muestra también que los juicios de los expertos autonomizados de las bases sociales tampoco han sido una garantía de eficacia.

Esto hace más urgente la necesidad de contar con un marco estratégico, democráticamente diseñado y acordado, para el desarrollo social desde las comunidades. Dentro de tal marco, la cuestión de programar el sector educativo se vuelve a la vez más compleja y más factible. La naturaleza política del proceso de programación educativa nos recuerda que se necesitan otras habilidades más allá de la "cultura del trabajo" para alimentar una vida social democrática: gestionar los servicios comunitarios; diseñar proyectos y movilizar recursos para implementarlos; comprender y evaluar el funcionamiento de los gobiernos locales; contribuir a determinar objetivos comunitarios generalizables y facti-

bles; reconocer y comunicarse con los otros miembros de la comunidad así como con miembros de otras comunidades; decidir democráticamente sobre los conflictos de interés; encontrar colectivamente el sentido de un mundo en vertiginoso cambio...

CONCLUSIÓN

Los especialistas en problemas urbanos suelen reservar el nombre de "políticas urbanas" para aquellas intervenciones públicas que inciden en las redes de infraestructura física y sus servicios locales (transporte, agua, saneamiento, vivienda, disposición de residuos, etc.) y también algunas políticas que inciden en el funcionamiento de procesos considerados locales (mercado de tierra urbano, vivienda, impuestos inmobiliarios y tasas de servicios locales, zonificación, regulaciones relativas a la contaminación ambiental, etc.).

Sin embargo, si nuestro asunto es la calidad de vida en las ciudades, debemos admitir que en ello inciden otras políticas, de orden nacional (moneda y crédito, empleo y salarios, tecnología, salud, educación, regulaciones del derecho de propiedad en general, derechos humanos, etc.) y otros procesos, de orden global (al punto que el mercado inmobiliario local está crecientemente influido por fenómenos en países vecinos o lejanos).

Lo "urbano", entonces, no es tanto un recorte basado en ciertos tipos de bienes o servicios o en un énfasis en el ordenamiento espacial de las ciudades, tanto como una regionalización de las sociedades -cada vez menos relevante en un mundo en proceso de globalización; donde el concepto de comunidad y vida cotidiana son centrales.

En tal sentido, si se trata de incidir en las condiciones de vida de las comunidades urbanas, el análisis de los procesos globales y de las políticas nacionales y globales es fundamental para comprender y proponer alternativas de desarrollo, como el caso expuesto de la política educativa intenta ilustrar.

LAS INTERVENCIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA NO PUEDEN ENTONCES SER VISTAS COMO LA RESPUESTA A NECESIDADES PRECONCEBIDAS, SINO QUE SON ELAS MISMAS GENERADORAS DE NECESIDADES Y DEMANDAS, MOVILIZANDO (O PARALIZANDO) LA MOTIVACIÓN PARA APRENDER ALIMENTADA POR LA ESPERANZA DE UN DESARROLLO PERSONAL O SOCIAL.

EL CURRÍCULUM COMO ELEMENTO BÁSICO PARA IMPLEMENTAR POLÍTICAS DE EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR EN LA ESCUELA*

GENDA •

Mirtha Abraham Nazif**

La educación del consumidor se plantea hoy como una gran tarea frente a las tensiones impuestas por la sociedad de consumo. El desequilibrio de fuerzas que actualmente existe entre productores y consumidores y el impacto de la publicidad sobre las personas, obligan a buscar medidas de protección al consumidor, para defender su salud y seguridad, los recursos económicos que posee y la adquisición y uso adecuado de bienes y servicios.

I. INTRODUCCIÓN

Esta tarea abarca un conjunto amplio de temáticas y problemas que se viven cotidianamente, así como de situaciones referidas a la vinculación que establecen las personas con su medio. Algunas de las preocupaciones primordiales de la educación del consumidor dicen relación con los problemas de la alimentación, la higiene, el trabajo, la vivienda, la publicidad, la producción, comercialización y distribución de bienes, la calidad de los mismos, su oferta y demanda, la creación y organización de servicios, etc.

La amplitud y complejidad de problemas que competen a la educación del consumidor, plantean el requerimiento de diversificar sus acciones y comprometer a una amplia gama de instituciones y organismos involucrados en su desarrollo.

Dentro de éstos parece tener un lugar preferente la institución escolar, sea de nivel básico, medio o superior, por cuanto en ella se puede orientar, de manera sistemática, la forma-

* Trabajo presentado en el Seminario "Currículum, Escuela y Educación del Consumidor", organizado por IOCU-UNESCO, el 21 de abril de 1994.

** Investigadora del PIIE, Santiago, Chile.

LA NECESIDAD DE MODIFICAR LA RELACIÓN DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO CON EL CONOCIMIENTO, SE TORNA IMPERIOSA EN LA ACTUALIDAD, DADAS LAS EXIGENCIAS DE UN MUNDO QUE DEMANDA MAYORES NIVELES DE AUTONOMÍA EN EL DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL QUEHACER EDUCATIVO, EN LA CONSTRUCCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS VINCULADOS A LA REALIDAD SOCIAL Y EN LA CONFORMACIÓN DE SUJETOS CRÍTICOS, CREADORES Y TRANSFORMADORES DE SU MUNDO.

ción de derechos y deberes de las personas, proporcionar herramientas que permitan a niños, jóvenes y adultos discernir frente a la información recibida, analizar las opciones que se les proponen y tomar decisiones responsables frente al consumo.

En este sentido, la educación del consumidor en la escuela no sólo se plantea como un problema de información, sino que dentro del contexto de una educación innovadora, que considere el papel de los sujetos en su propio aprendizaje, es posible plantear que este conocimiento sea construido y recreado en el espacio escolar, y de esta manera, constituya parte de la formación de sujetos críticos y conscientes de sus necesidades.

Asimismo, el tratamiento de esta temática debe posibilitar una organización diferente de las materias de estudio, interrelacionar sus contenidos y actividades y dar paso a una educación que facilite el acercamiento entre los conocimientos disciplinares y la realidad cotidiana del alumno.

Este planteamiento exige que el tema de la educación del consumidor tenga presencia en la institución educativa, permee las prácticas pedagógicas y atraviese el currículum de la

escuela, liceo, colegio o facultad.

Sostener la necesidad de introducir la educación del consumidor en el currículum de la escuela, plantea un imperativo insoslayable en la actualidad; su discusión y las experiencias que existen tanto en Chile como en otros países contribuyen de manera importante a conocer los diseños propuestos y sus estrategias de implementación.

Antes de entrar a debatir sobre los contenidos de la educación del consumidor en el ámbito escolar y las metodologías pertinentes para su desarrollo temático, consideramos importante iniciar una reflexión acerca de cómo concebimos el currículum y las implicaciones que éste tiene en la formación de los sujetos.

En efecto, cualquier propuesta de diseño curricular, en que se introducen nuevas temáticas al currículum, supone revisar las concepciones que subyacen a su elaboración, conocer el contexto institucional en que se desarrolla la propuesta y analizar las exigencias de formación y de perfeccionamiento del personal docente.

II. ¿QUE ENTENDEMOS POR CURRÍCULUM?

El currículum es una propuesta educativa que contiene los saberes que han de ser comunicados en la escuela.

Estos saberes se han configurado en objetivos, contenidos, aprendizajes, valores, actitudes y habilidades, y su presentación fundamentada y formalizada ha dado lugar a lo que hoy se llama currículum explícito.

El currículum implicó una selección de los saberes que se impartirán en la institución educativa, pero también involucra un conjunto de decisiones acerca de los perfiles de ingreso y egreso, el establecimiento de criterios para escoger al personal docente, la selección de actividades de aprendizaje y la consideración de tiempos y criterios para la evaluación. Asimismo, la calendarización y periodicidad de los tiempos de estudio conllevan a una demarcación de los

espacios de relación entre los sujetos, todo lo cual forma parte de las definiciones curriculares de la institución escolar.

Si bien el currículum expresa centralmente el tipo de conocimientos que se transmiten en el aula, es preciso puntualizar que esta selección presenta también una perspectiva de cómo aproximarse a ese conocimiento. Es decir, el currículum señala una concepción del mundo mediante los conocimientos que contiene, pero además representa una visión de lo que debe enseñarse y cómo debe enseñarse, es decir, a través de la selección y organización del contenido y de las formas de enseñanza se muestra una forma de ordenar la realidad, de cómo observarla y acceder a ella ⁽¹⁾.

Por otra parte, junto a los propósitos explicitados, a las intenciones manifiestas, y a las representaciones de realidad que contiene el currículum, se observa en la práctica escolar un conjunto de situaciones no explicitadas, las cuales se expresan en saberes que aprenden y construyen los alumnos durante el proceso escolar y que constituyen, muchas veces, mecanismos de adaptación para aprender a vivir en la escuela. A esos mensajes subyacentes que transmite el profesor en el aula, a aquellas normas tácitas que impone la escuela, a las relaciones que entablan profesores y alumnos durante el proceso educativo, Philip Jackson lo denomina currículum oculto ⁽²⁾.

La introducción de este concepto, que emerge a partir de estudios profundos sobre la cultura escolar, ha ampliado la visión sobre el currículum, ha trascendido los límites de la planificación curricular y le ha otorgado un carácter de proceso, que se construye en una gran variedad de ámbitos y niveles.

(1) ABRAHAM NAZIF, Mirtha. "Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente". En: revista *Intrínquis* N°4, México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 021 Mexicali, enero-abril, 1992.

(2) JACKSON W., Philip. *La vida en las aulas*. Cap. I, Madrid, ediciones Marova, 1975.

Es así como podemos enfrentar hoy día la revisión del currículum como una propuesta técnica, que presenta el ordenamiento y la selección de los contenidos socialmente útiles. Se puede abordar también el currículum desde su "significado simbólico", en tanto expresa aspiraciones y expectativas respecto de lo que se va a aprender en la institución educativa. Igualmente, podemos aproximarnos a su análisis develando los significados y las intenciones que implícitamente subyacen a la formación de los individuos. Por último, es posible comprender que el currículum tiene una expresión práctica, en la medida que toma cuerpo y vida a través del quehacer cotidiano escolar y que en este espacio sufre modificaciones a partir del sentido e interpretaciones que le otorgan docentes y alumnos en la escuela.

III. EL CURRÍCULUM, EL CONOCIMIENTO Y SU APROPIACIÓN EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

El contenido escolar, organizado y formalizado en el currículum, ha sido abordado, con mayor énfasis, desde el punto de vista de su planificación y de su ordenamiento con fines de enseñanza, dejándose de lado, muchas veces, el cuestionamiento acerca de su proceso de construcción.

Esta tarea, que es vital si deseamos producir transformaciones en la institución escolar, en el quehacer del profesor y en los aprendizajes de los alumnos, implica comprender que el conocimiento es una representación de la realidad, construida por los sujetos en su relación con el mundo y que este conocimiento producido socialmente, adopta una estructura y organización particular al ser ordenado y seleccionado para estudiarse en el ámbito escolar⁽³⁾.

También supone entender que dicha organización y ordenamiento sustentados en la lógica interna de la disciplina, dan cuenta de una forma de pensar la realidad por quienes se

han ocupado de estructurar el conocimiento y constituye un primer nivel de mediación entre el sujeto y la realidad. En este primer recorte del conocimiento, el profesor no siempre tiene posibilidades de participar, dadas las funciones que se le han asignado y las características de la estructura actual del sistema educativo, de manera que él recibe mediante su carrera docente y luego en su posterior proceso de perfeccionamiento, una visión de la realidad mediada por una determinada forma de concebir el mundo, la cual sufre un proceso de transformación al ser apropiada por él y posteriormente transmitida al alumno.

En virtud del papel que posee la institución escolar, en algunas ocasiones el docente selecciona y reordena el contenido escolar y, en otras, sólo transmite un contenido organizado por otros. Como consecuencia de ello, el profesor se enfrenta a un contenido mediatizado por la construcción y percepción de la realidad que no es propia, pero a la vez tiene que hacerla suya, otorgarle un sentido de legitimidad y presentarla al alumno con un status de verdad⁽⁴⁾.

Esta relación que el docente establece con el saber es contradictoria, puesto que la posesión de un saber le confiere autoridad frente a los alumnos, pero por otro lado, tiene que comunicar un contenido no producido por él, el cual, a su vez, no siempre cuestiona ni problematiza.

Esta situación ubica al docente en el lugar de "la verdad", de la certeza, de la legitimidad y es desde ese lugar de donde el profesor se relaciona con los alumnos, presentando muchas veces el contenido con una visión cerrada y estática y no como una construcción compleja que deviene de un conocimiento construido históricamente.

La posibilidad de revertir esta situación puede favorecer cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, abrir caminos para que el profesor no solamente transmita contenidos, sino que redescubra los conocimientos e indague acerca de sus condiciones de producción. Ello

puede modificar las formas de presentación de los contenidos a los estudiantes, no mostrarlos como estancos cerrados y con un carácter lineal, sino que reconociendo las crisis, retrocesos y avances que se produjeron en su proceso de construcción. Del mismo modo, será importante identificar las condiciones históricas que favorecieron u obstaculizaron la producción de conocimientos, así como las vinculaciones de éstos con las necesidades de desarrollo de las sociedades.

La necesidad de modificar la relación del docente y del alumno con el conocimiento, se torna imperiosa en la actualidad, dadas las exigencias de un mundo que demanda mayores niveles de autonomía en el diseño, desarrollo y evaluación del quehacer educativo, en la construcción y organización de conocimientos vinculados a la realidad social y en la conformación de sujetos críticos, creadores y transformadores de su mundo.

Enseñar los contenidos en forma dinámica, crítica y problematizadora, en que se reflejen las complejidades de la realidad, puede traer efectos importantes en la formación de los docentes, en la enseñanza de los alumnos y en el papel que ambos cumplan como sujetos de transformación.

IV. LAS IMPLICACIONES DEL CURRÍCULUM EN LA FORMACIÓN DE LOS ACTORES SOCIALES

Las complejidades involucradas en el análisis del currículum se ubican en un ámbito global de preocupación de la escuela y del sistema educativo, esto es, atañen a las rela-

(3) EDWARDS, Verónica. "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación". En: Rosa Ma. Torres, et. al. *Temas Universitarios* N°12. Currículum, maestro y conocimiento. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1989.

(4) REMEDI, Eduardo. "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método". En: revista *Tecnología Educativa*. México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1985.

ciones de la educación con la sociedad y a los procesos culturales, dentro de los cuales se ubican la selección, distribución y transmisión del conocimiento.

Es la sociedad a través de sus mecanismos sociales e institucionales la responsable de poner en debate los significados de la formación social, así como corresponde específicamente a la institución educativa, analizar la pertinencia y relevancia de los conocimientos impartidos y promover en sus actores educacionales la construcción de conocimientos socialmente significativos.

En efecto, en la medida que la reflexión sobre el currículum plantea el tema de la formación de los sujetos, así como su contribución al desarrollo social, considero importante mencionar algunos aspectos vinculados a la problemática escolar y que es necesario analizar cuando se desea implementar nuevas propuestas curriculares.

Un primer aspecto a tomar en cuenta en cualquier propuesta dice relación con el contexto socio-cultural. En este ámbito es preponderante hacer un análisis de las características que marcan el desarrollo social y cultural de nuestro país, reflexionar sobre el tipo de sociedad a la que aspiramos y plantear los aportes que desde la educación podemos hacer a él. En este sentido, hoy resulta relevante, por ejemplo, abordar el tema de la modernidad, su evolución en el contexto nacional y latinoamericano y las

tensiones que provoca su desarrollo actual; el tema de la vulnerabilidad del sistema democrático y el imperativo de profundizar la democracia en todos los ámbitos de la vida nacional; el tema del Estado, su rol y vinculación con la sociedad civil, entre otros. Todos ellos plantean interrogantes esenciales de debatir por el sector educativo.

Otro elemento es el referido a la institución escolar. Su análisis nos permite conocer los parámetros en que ella se mueve, la racionalidad implícita en sus propósitos de formación, las tensiones, conflictos y consensos que se viven internamente, así como las dinámicas que se producen como fruto de las relaciones que se construyen en su interior. Estos análisis que debe realizar la propia comunidad escolar permitirán desarrollar sus potencialidades y contribuir a fomentar un clima organizacional productivo y relevante para la construcción curricular.

La revalorización de la profesión docente constituye otro elemento importante de considerar. La profesionalización del profesor y la ubicación de su quehacer en una dimensión coherente con el significado de su labor, cobran una importancia sustantiva si se aspira a elevar la calidad de la educación, y hacer que el docente sea un factor esencial de transformación. En tanto no se valore el quehacer del profesor como sujeto autónomo, crítico y constructor de la realidad escolar y no se despoje de su labor la carga burocrática y administrativa que arrastra, resulta complejo pensar en un profesional que responda a las necesidades sociales, científicas y tecnológicas de los nuevos tiempos.

El aspecto antes señalado va íntimamente aparejado con aquél re-

ferido al mejoramiento de las condiciones de vida del profesor. Para todos resulta evidente el bajo nivel de las percepciones salariales del docente, el exceso de horas que debe permanecer impartiendo clases frente a sus alumnos y la escasez de tiempos de que dispone para la preparación de los contenidos del programa, para evaluar integralmente los aprendizajes de los estudiantes y para participar en la elaboración de proyectos de mejoramiento escolar. Resulta difícil pensar en una educación de calidad, pertinente y significativa, y en una descentralización curricular, diseñada y ejecutada por los profesores, si no se modifican las condiciones en que el profesor ejerce su labor.

Por último y como un elemento central a considerar en este apartado se encuentra el tema de la reformulación de la formación y del perfeccionamiento docente. En cuanto a la formación de los profesores, se plantea en estos momentos el imperativo de producir cambios importantes en los currícula de pedagogía, en los contenidos y sentidos de la formación docente; reflexionar acerca de los saberes pedagógicos y el rol que se construye del maestro, desde los centros de formación; revisar la problemática vinculada a la oferta y demanda de profesionales de la educación; examinar el tema de la vocación profesional y analizar las características y condiciones de las instituciones formadoras de profesores (la calidad del servicio que ofrecen, el nivel de exigencias de ingreso a la carrera, su excelencia académica, etc.). Todos éstos constituyen temas de gran relevancia en la actualidad y que requieren enfrentarse con urgencia frente a los desafíos que el país está desarrollando en los distintos ámbitos de la educación.

Por otra parte, la necesidad de replantear el sistema de perfeccionamiento docente en términos de su redefinición, enfoques y metodologías, favorecería la capacitación y actualización continua de los profesores. En este sentido, existen propuestas que permiten entender esta tarea como un

SE PLANTEA EN ESTOS MOMENTOS EL IMPERATIVO DE PRODUCIR CAMBIOS IMPORTANTES EN LOS CURRÍCULA DE PEDAGOGÍA, EN LOS CONTENIDOS Y SENTIDOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE; REFLEXIONAR ACERCA DE LOS SABERES PEDAGÓGICOS Y EL ROL QUE SE CONSTRUYE DEL MAESTRO, DESDE LOS CENTROS DE FORMACIÓN; REVISAR LA PROBLEMÁTICA VINCULADA A LA OFERTA Y DEMANDA DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN; EXAMINAR EL TEMA DE LA VOCACIÓN PROFESIONAL Y ANALIZAR LAS CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE PROFESORES

proceso global y permanente, que moviliza las estructuras de pensamiento, las experiencias, la afectividad y la relación creativa que los sujetos establecen con el mundo. Desde esta perspectiva, el perfeccionamiento docente no se reduce sólo a momentos específicos fuera de la cotidianidad del aula, sino que junto con las actividades que se desarrollan en centros externos a la escuela, como talleres, seminarios y cursos, se valore también la permanente formación que el docente obtiene a partir de su propia práctica, se asignen espacios para el análisis colectivo que los profesores realizan en la escuela, se reconozcan sus reflexiones ⁽⁵⁾, los diagnósticos y respuestas que dan a los problemas, así como los diseños que construyen sobre proyectos de mejoramiento educativo. Todo ello daría lugar a una mayor valoración del quehacer docente, favorecería la autoestima de los maestros y permitiría redefinir el perfeccionamiento como un proceso continuo de formación de los docentes en servicio.

Repensar la formación y el perfeccionamiento docente supone construir todos los espacios de desarrollo del maestro, en su cotidianidad, en su propia práctica docente, en su vinculación con otros espacios educativos, en diálogo con diferentes profesores, en el desarrollo institucional, en la puesta en práctica de la flexibilidad curricular y en vinculación con los desafíos de la modernidad y la democratización del país.

Los elementos mencionados constituyen una preocupación de la sociedad y del sistema educativo en el presente, por lo que deberían ser considerados en el análisis del currículum, así como en el diseño de propuestas curriculares para las instituciones educacionales.

A continuación revisaremos la propuesta curricular que formuló el Ministerio de Educación para dar cabida tanto a las áreas de conocimientos y a las temáticas centrales y básicas que deben contemplarse en los planes de estudio de los establecimientos educacionales, como a aque-

llos espacios curriculares que deben diseñarse de manera descentralizada, conforme a las problemáticas específicas de cada realidad local o regional.

V. LA DESCENTRALIZACIÓN CURRICULAR Y LOS TEMAS TRANSVERSALES

El marco global en el que se enmarcan los planteamientos de descentralización y flexibilidad curricular de la educación básica y media en Chile, lo constituye la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). En conformidad con dicha ley el Ministerio de Educación ha elaborado una propuesta sobre Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para las enseñanzas básica y media ⁽⁶⁾.

Al hacer una revisión de esta propuesta ministerial y en relación al tema de la educación del consumidor, queremos poner atención en dos aspectos fundamentales:

a) Uno, referido a la flexibilidad de la matriz curricular básica.

b) Otro, relativo a los objetivos y contenidos de carácter transversal.

a) Con respecto al primero, la propuesta plantea que la Matriz Curricular Básica es un "procedimiento orgánico de planificación curricular ideado para expresar y ordenar los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios a que se refiere la ley". Dicho procedimiento, se señala, junto con "cautelar el sentido de unidad y homogeneidad nacional... abre cauces a la interpretación de éstos por parte del establecimiento y hace posible una multiplicidad de alternativas para incorporarlas a los planes y programas de estudio" ⁽⁷⁾.

En el documento se puntualiza que, a partir de la aprobación de esta propuesta, cada establecimiento educacional puede elaborar sus propios planes y programas de estudio, dosificar los tiempos para cada asignatura, asignar tiempo a las actividades paraacadémicas e introducir en el plan de estudio, sectores, áreas y

categorías de estudios que no están representadas en la matriz.

Esta apertura que surge dentro del contexto de la descentralización y de la flexibilidad curricular posibilita a las instituciones educativas incorporar temas vinculados con la problemática local, regional o nacional y de esta manera recoger las preocupaciones de diversos grupos sociales existentes en nuestro país (sector rural, etnias, género, grupos culturales, ecológicos, organizaciones de defensa del consumidor, etc.).

b) El segundo aspecto hace referencia a los contenidos y objetivos de carácter transversal.

Este ámbito del currículum remite a "una determinación de las capacidades personales de orden genérica que las influencias directas de la escuela deben contribuir a formar y desarrollar.". Las capacidades o competencias personales a que aluden los objetivos poseen, según se señala en la propuesta, "un marcado sesgo ético-axiológico y, por lo mismo, su desarrollo es producto principal de las influencias del contexto socio-cultural en que se inserta el alumno en su escolaridad formal, más que sobre sus capacidades comprensivas e intelectuales" ⁽⁸⁾.

En consecuencia, esta clase de objetivos debe permear toda la estructura del currículum y tener presencia en las distintas prácticas escolares. Es decir, no adquieren expresión en una asignatura específica, diferente o anexa, sino que cruzan todas las áreas del currículum, otorgándole un sentido distinto a la formación.

(5) ASSAEL, Jenny. "Talleres de Educación Democrática [TED]". En: *Cómo Aprende y Enseña el Docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*. Santiago de Chile, PII-ICI, 1992.

(6) MINISTERIO DE EDUCACION. "Propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Básica y Media". En: *Revista de educación*. Santiago de Chile, marzo, 1992.

(7) *IBID.*, pág. 11.

(8) *IBID.*, pág. 7.

Los objetivos y contenidos transversales se clasifican en tres grandes categorías:

. Asociados con la formación moral del estudiante.

. Asociados con competencias personales y sociales de carácter permanente.

. Asociados con temáticas emergentes que son culturalmente pertinentes, socialmente relevantes y personalmente significativas.

Dentro de estas categorías se plantean propósitos generales de desarrollo del individuo, como el fomento de la autonomía y la responsabilidad personal, el respeto por la verdad y la justicia, la solidaridad y afán participativo, el desarrollo de la creatividad, la valorización de lo cotidiano, el respeto a la equidad entre los sexos, etc. En definitiva, se trata de promover determinados valores, actitudes y comportamientos que resultan esenciales, frente a las tensiones y conflictos que ocasiona la sociedad moderna.

Por otro lado, y en términos más específicos, la propuesta también hace mención a algunos temas que podríamos relacionar más concretamente con la educación del consumidor. Así, por ejemplo, se plantea en términos de la formación moral, la valorización del trabajo como proceso conducente a mejorar la calidad de vida de las personas. En términos de las competencias de orden personal, aquéllas referidas al desarrollo de actitudes y hábitos de consumo así como de capacidades para participar de manera responsable en el proceso de circulación de mercancías que satisfagan las necesidades personales, familiares y sociales. En cuanto a las competencias de orden social, se alude a la valorización y resguardo de los recursos del país y de su entorno marítimo y, por último, en relación a temas emergentes, se enuncia el de protección y defensa del medio ambiente.

En definitiva, existen espacios curriculares, algunos más explícitos que otros, que pueden dar lugar a que los establecimientos educacionales

intencionen, a través de las diferentes áreas y asignaturas, el estudio del tema que nos ocupa y lo incorporen como una preocupación importante en la formación de los estudiantes.

VI. LINEAMIENTOS GENERALES PARA ABORDAR LA EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

1. Una de las primeras tareas, que a mi juicio surgen, en relación al tratamiento de este tema en el ámbito de la educación formal, es la necesidad de hacer estudios de diagnóstico con el propósito de conocer de manera sistemática los avances logrados en materia de educación del consumidor en el país. En este sentido, interesa conocer cómo la institución escolar, mediante sus diferentes actividades, ha fomentado el conocimiento del tema. También resulta relevante investigar cómo los profesores de ciencias naturales, educación cívica, educación física, educación tecnológica y otros, han promovido en sus alumnos la discusión de esta temática. Asimismo, concita interés indagar cómo perciben los profesores y estudiantes la importancia del tema, y qué sugerencias harían para su tratamiento al interior de las asignaturas.

2. El estudio de diagnóstico anteriormente propuesto permitiría, sobre la base de la información recogida, realizar un conjunto de actividades tanto con docentes y directivos como con alumnos, madres y padres de familia, a fin de ir sensibilizándolos frente al tema y recibir los correspondientes aportes, sugerencias y contribuciones de la comunidad escolar. Estas actividades pueden ser de diversa índole: exposiciones, conferencias, proyecciones, talleres, excursiones, visitas a supermercados, a fábricas, al campo, etc.

3. El diagnóstico efectuado y las experiencias vividas posibilitarían sistematizar y construir nuevos conocimientos sobre la educación del consumidor. La necesidad de definir conceptos, construir categorías de análisis y diseñar propuestas de trabajo,

aparecen como desafíos esenciales para avanzar en el desarrollo del tema. Es preciso también descubrir formas novedosas para su estudio y diseñar metodologías participativas que surjan de las experiencias cotidianas en relación a los hábitos de consumo de las personas.

4. Por último, es necesario diseñar e implementar programas de educación del consumidor dirigidos tanto a profesores, alumnos y apoderados. En este sentido, es importante conocer las experiencias desarrolladas en Chile por instituciones que han abordado el tema, así como sistematizar los aportes provenientes de otros países.

A modo de ejemplo y tomando como base algunas experiencias realizadas en España, Chile y otros países latinoamericanos, quisiera brevemente mencionar algunos objetivos y temas relevantes de considerar en los programas de educación del consumidor al interior de las instituciones educativas.

De los materiales revisados se desprenden, en primer lugar, tres consideraciones importantes:

La educación para el consumo:

- Está ligada al concepto de calidad de vida de los ciudadanos.

- Da apertura a la institución educativa y la vincula a la vida cotidiana.

- Proporciona visiones y enfoques innovadores al profesor, propiciando nuevas actitudes y métodos de trabajo en el aula ⁽⁹⁾.

Entre los objetivos se señala:

- Introducir de manera interdisciplinaria en el currículum escolar los contenidos fundamentales de una educación para el consumo.

- Desarrollar actividades que propicien la adquisición de hábitos de solidaridad ante los bienes escasos y actitudes responsables frente al consumismo.

(9) DIRECCION GENERAL DE EDUCACION, *La educación para el consumo*. Dirección General de Comercio y Consumo, Comunidad de Madrid, 1993.

- Fomentar entre los niños y jóvenes un mayor grado de responsabilidad y atención frente a aquellas situaciones que puedan representar un peligro para la salud y la seguridad.

- Promover la creación de grupos de trabajo entre padres y profesores para la elaboración y desarrollo de programas.

- Propiciar la formación de una actitud crítica y consciente ante la sociedad de consumo.

- Comprender el funcionamiento del sistema de producción y distribución de bienes y servicios.

- Analizar y develar los mensajes transmitidos por los medios publicitarios.

- Conocer los derechos de los consumidores.

- Aprender a comprar y a alimentarse de forma equilibrada.

De estos objetivos se desprenden una serie de temas que pueden ser tratados en las distintas asignaturas, como: la higiene, la alimentación, la utilidad de las plantas, el agua, el aire, el consumo y el medio ambiente, el juego, el trabajo, la vivienda, el presupuesto familiar, los derechos y responsabilidades del consumidor, la recreación, el deporte, la publicidad, los bancos, los medios de transporte, las comunicaciones, las mediciones de alimentos sólidos y líquidos, las actividades agrícola, forestal, ganadera y pesquera, la utilización de la energía en la vida diaria, etc.

Todos estos temas pueden ser incluidos en el currículum explícito y en los materiales educativos, pero más relevante es aún que formen parte de las prácticas escolares cotidianas, del discurso y de las acciones del docente, y de los aprendizajes de los estudiantes.

Su inclusión, por tanto, en las distintas actividades del proceso educativo, requiere de un factor básico: tomar conciencia de la relevancia y pertinencia del tema y entender que éste constituye parte importante de la formación del ciudadano en la sociedad moderna y democrática que deseamos construir.

Bibliografía

ABRAHAM NAZIF, Mirtha. "Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente". *Revista Intrínquis* Nº4, México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 021 Mexicali, enero-abril 1992.

ASSAEL, Jenny. "Talleres de Educación Democrática (TED)". Santiago de Chile, PII-E-ICI, 1992.

ALVAREZ, Nieves y ALVAREZ, Luis Ma. "Nuevas perspectivas". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 218, Barcelona, 1993.

COELHO, María de Lourdes. *Educação do Consumidor. Curso de capacitação de técnicos em defesa do consumidor*. Goiania, Secretaria de Educação e Cultura, 1989.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION. *La educación para el consumo*. Dirección General de Comercio y Consumo, Comunidad de Madrid, 1993.

EDWARDS, Verónica. "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación". En: Rosa Ma. Torres, et al. *Temas Universitarios* Nº 12. *Currículum, Maestro y Conocimiento*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1989.

GIMENO SACRISTAN, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1989.

IOCU. *Los consumidores en la década de los 90*. Montevideo, IOCU, 1990.

IOCU - UNESCO. *La contribución de la educación del consumidor al desarrollo económico y social*. Santiago de Chile, IOCU, abril, 1993.

JACKSON, Philip W. *La Vida en las Aulas*. Madrid, Ediciones Marova, 1975.

JIMENEZ, María E. "Consumo y currículum". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 218, Barcelona, 1993.

LARRAIN, Cristina, et. al. *Yo compro, tú compras, el compra... pero, ¿qué?*. Santiago, Ministerio de Educación, CPEIP, SERNAC, 1993.

MINISTERIO DE EDUCACION. "Propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza General Básica y de la Enseñanza Media". *Revista de Educación*. Santiago, marzo 1992.

O.N.U. *Directrices para la protección del consumidor*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales Internacionales, N. York, 1986.

PRADA, Carlos. *Educación para el consumo. Defensa del consumidor*. La Plata, Argentina, 1992.

PUJOL, Rosa Ma. "Un enfoque globalizador". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 218, Barcelona, 1993.

REMEDI, Eduardo. *Currículum y accionar docente*. Encuentro sobre Diseño Curricular, México, ENEP Aragón, UNAM, 1983.

REMEDI, Eduardo. "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método". *Revista Tecnología Educativa*. México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1985.

TRIMBOLI, Juan. "Desarrollo de políticas de educación al consumidor en América Latina y el Caribe". En: *Los consumidores en la década de los 90*. Santiago de Chile, IOCU-UNESCO, noviembre, 1990.

PROPUESTA PARA UNA AGENDA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL LATINOAMERICANA DE CARA AL AÑO 2000*

• AGENDA •

El conocimiento adquiere hoy en día un valor estratégico para la resolución de problemas y, junto a los factores tradicionales de producción, se constituye en un recurso decisivo. Así como en la economía, también en la implementación de políticas educativas, el conocimiento acerca de los procesos educativos y de gestión del sistema resulta indispensable. En este sentido, el desafío planteado es el de intencionar cada vez más la producción, difusión y uso de conocimientos en el diseño e implementación de las políticas y programas educativos.

Desde esta perspectiva otorgamos prioridad a las siguientes temáticas:

I. GESTIÓN PARA EL LOGRO DE CALIDAD Y EQUIDAD

Con diversidad de enfoques y objetivos, los sistemas educativos latinoamericanos se encuentran comprometidos en procesos de descentralización o desconcentración. Nada garantiza que esos procesos servirán para mejorar la educación. En el mundo hay ejemplos de excelentes sistemas educativos centralizados y de muy ineficientes sistemas descentralizados. Lo que ocurra en América Latina dependerá de la oportunidad y eficacia de las políticas que se adopten y, en un momento en que todo está por hacerse, la necesidad de disponer de conocimientos que apoyen la toma de decisiones, resulta crítica.

1. ¿Cuál es el rol del Estado en los sistemas descentralizados?

La descentralización tiene diferentes significados, enfoques y formas. Sin embargo, todos ellos conllevan el riesgo de profundizar la inequidad y la re-centralización (réplica de los problemas del centralismo en los niveles inferiores). Al mismo tiempo, ellos generan oportunidades para incorporar nuevos actores a la toma de decisiones y dar respuestas diferenciadas a las demandas sociales.

* Versión preliminar surgida del Seminario Regional realizado en Punta de Tralca, Chile, en junio de 1993 y convocado por los centros chilenos miembros de la Comisión de Educación y Sociedad CIACSO, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y la Red Latinoamericana de Documentación e Información en Educación (REDUC) con ocasión de la Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la región de América Latina y el Caribe (PROMEDIAC V).

Publicado en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXII, N° 2, pp. 117-125.

En este contexto, el tema prioritario de investigación se refiere al nuevo rol del Estado respecto a:

- ¿Cómo reestructurar las relaciones de poder entre el Estado central y los distintos niveles del sistema?
- ¿Cómo articular los mecanismos de desconcentración con los de descentralización?

- ¿Cómo conciliar la equidad con las nuevas formas de disparidad o desequilibrio que también trae consigo el sistema descentralizado? ¿Qué mecanismos de discriminación positiva, focalización y redistribución han sido exitosos para estas situaciones? ¿Cómo se financian tales mecanismos?
- ¿Cómo se incentiva la participación de la comunidad en los procesos de concertación y en la gestión descentralizada?

- ¿Cómo potenciar los roles de nivel central: elaboración de currículum, evaluación de la calidad, supervisión, etc., haciéndolos transparentes y abiertos a la sociedad?

- ¿Cuáles son los mecanismos más eficientes para fomentar el desarrollo de capacidades de gestión en los niveles descentralizados?

2. ¿Qué descentralizar?

La diversidad de significados, enfoques y formas señaladas, sugiere la importancia de realizar estudios comparativos para explorar los efectos, las condiciones de implementación y las resistencias culturales u otras limitantes de estas opciones.

- ¿Qué funciones son factibles o deseables de descentralizar o desconcentrar? ¿Bajo qué circunstancias? ¿Qué dice la experiencia internacional y latinoamericana al respecto?

- ¿Qué grupos, sectores, instituciones e intereses ganan o pierden poder con los procesos de descentralización? ¿Qué efectos tiene esto en el sistema a corto y largo plazo?

3. ¿Cómo descentralizar?

Dado que las diversas estrategias de descentralización tienen implicancias para los resultados y para los actores sociales involucrados:

- ¿Cómo desarrollar mecanis-

LA DESCENTRALIZACIÓN EXIGE NO SÓLO EL ANÁLISIS DE PRÁCTICAS EXISTENTES, SINO LA INVENCIÓN DE SOLUCIONES QUE SURJAN DEL ACOMPAÑAMIENTO DE LOS DIVERSOS ACTORES EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LAS MISMAS. LOS ACTORES SON HOY DÍA PARTE DE LA SOLUCIÓN.

mos que fortalezcan la capacidad de gestión de nivel local?

- ¿Cómo resolver las resistencias culturales y/o corporativas a la descentralización?

- ¿Cómo desarrollar mecanismos que contribuyan a la profesionalización de los agentes educativos? ¿Qué nos enseñan los actuales esfuerzos de profesionalización?

- ¿Cómo diseñar espacios de autonomía para las escuelas, evitando el riesgo de la anarquía del sistema?

4. ¿Cómo evaluar la descentralización?

Hay muchas experiencias de descentralización y escasas evaluaciones. Se sugiere concentrar el esfuerzo en investigaciones evaluativas sobre estas experiencias y sus efectos sobre el mejoramiento de la equidad y la calidad de los aprendizajes.

- ¿Cuáles son los criterios o parámetros de evaluación más apropiados para las distintas realidades?

- ¿Qué tipos de diseños evaluativos son más eficaces para su aplicación a contextos nacionales y regionales diversos?

II. LA EDUCACIÓN Y LAS NUEVAS DEMANDAS DE LA ECONOMÍA, LA SOCIEDAD Y LA CULTURA

Las tendencias actuales y futuras del desarrollo científico-tecnológico, la reconversión productiva en el marco de la inserción de las economías nacionales en el mercado mundial y los procesos de democratiza-

ción política y social tienen impacto sobre los requerimientos en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores formulados a los sistemas educativos latinoamericanos. Es necesario obtener respuestas a preguntas como las que siguen:

- ¿Qué requerimientos se hacen a la educación en distintos contextos nacionales?

- ¿Cuáles son las exigencias de la modernización productiva para la formación general y para la formación técnica? ¿Quiénes financian la satisfacción de estos nuevos requerimientos de formación que surgen de la modernización? ¿Con qué mecanismos se financian?

- ¿Cómo han enfrentado diversos sistemas educativos los problemas de formación de valores, formación en derechos humanos, en ciudadanía, en temas de género, etcétera?

1. Demandas

Los requerimientos a la educación son percibidos en distintas formas por los actores, dando lugar a demandas, a partir de las percepciones e intereses de esos actores. Hay que saber:

- ¿Cuáles son las demandas educativas de actores sociales en distintos campos: educativo (profesores, alumnos de todas las edades), productivo (empresarios, trabajadores de los sectores formal e informal, desempleados) y social (familia, creos, partidos políticos)?

- ¿Cómo se interpretan dichas demandas? ¿Cuáles y de qué naturaleza son las diferencias, conflictos y consensos entre las mismas?

2. Articulación de demandas y respuestas

La descentralización exige no sólo el análisis de prácticas existentes, sino la invención de soluciones que surjan del acompañamiento de los diversos actores en el diseño e implementación de las mismas. Los actores son hoy día parte de la solución.

- ¿Cuáles pueden ser las nuevas formas de construcción de consen-

tos y articulación de demandas y aportes de los diversos sectores sociales para lograr respuestas efectivas a nivel local?

3. Mecanismos de dinamización

Es necesario experimentar mecanismos para romper el círculo vicioso burocrático del proceso educativo y su enclaustramiento, que le impide responder a las demandas externas. En este sentido:

- ¿Cómo se fomenta la profesionalización y se promueve una cultura docente con énfasis en la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos?

- ¿Cómo establecer incentivos basados en los incrementos de aprendizajes significativos en relación con los niveles iniciales de los distintos grupos? ¿Cuáles pueden ser los efectos no esperados de su aplicación?

- ¿Qué estímulos pueden dinamizar la comunicación y articulación de la institución educativa con el entorno?

III. GESTIÓN Y PROCESOS PEDAGÓGICOS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

1. La institución escolar y su gestión

Hoy día existe consenso acerca de la necesidad de modernizar la gestión de la escuela, para hacerla eficaz y responsable de sus resultados. No obstante, conocemos poco sobre el carácter específico y el funcionamiento de la institución escolar. Los modelos provenientes de la gestión empresarial no tienen en cuenta la particularidad del producto escolar.

- ¿Cómo se produce calidad en la escuela? ¿Cómo se potencian los factores del aprendizaje, en particular en las escuelas pobres? ¿Qué experiencias han funcionado, cuáles no y por qué? ¿Cuáles han sido los costos alternati-

vos de incremento de la calidad en zonas rurales y en zonas urbanas de pobreza?

- ¿Cuáles son las características institucionales de las escuelas de excelencia? Tales características, ¿son reproducibles?, ¿cómo, en qué grado, a qué costo?

- ¿Cuáles son las características institucionales de las escuelas de mala calidad?, ¿son identificables los factores de su deterioro?, ¿son controlables?, ¿a qué costo?

2. Conocimiento y aprendizaje

El acceso universal y equitativo a los códigos de la modernidad implica formular nuevas preguntas en torno al conocimiento y al aprendizaje, como procesos activos de construcción de competencias que articulan saberes, valores y capacidades para la acción.

En las políticas educativas aparece con centralidad el tema de las competencias básicas. Sin embargo, en América Latina, es incipiente la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de los saberes disciplinares y pedagógicos que constituyen el saber profesional del docente, entendido como una síntesis entre el qué se enseña y el cómo se enseña en cada uno de estos dominios.

3. Profesionalización de los docentes

No habrá calidad de la educación sin verdaderos profesionales de la educación, capaces de crear respuestas diferentes en contextos distintos, para llegar a resultados finales semejantes. Resulta indispensable volver a preguntarse sobre la formación inicial de los docentes:

- ¿Cuáles son los contenidos y métodos en la formación docente, los modelos y estrategias docentes que se presentan, las relaciones entre contenidos, metodologías y práctica? ¿Cuáles son las características de quienes ingresan a las carreras docentes?, ¿cómo enfrentan sus primeros años en

las instituciones escolares?

- ¿Existen contenidos y métodos de formación de docentes claramente exitosos?, ¿cuáles son sus características?, ¿son replicables?, ¿cómo, a qué costo?

- ¿Se han producido cambios positivos en los métodos de perfeccionamiento o actualización de los docentes?, ¿existen modelos eficaces?, ¿son replicables?, ¿cómo, a qué costo?

- ¿Cuáles son los modelos didácticos más sencillos de aplicar, a más bajo costo, y de mayor rendimiento relativo y absoluto?, ¿cómo se adaptan esos modelos a distintos contextos nacionales, sociogeográficos e institucionales?, ¿cómo se están enfrentando los problemas de las didácticas generales y específicas de enseñanza media en la región?, ¿existe alguna acumulación y especialización que sea aprovechable para el conjunto de los países?

- ¿Influyen las formas de organización del trabajo de los docentes en las escuelas sobre la calidad?, ¿cuáles son las relaciones que existen entre diversos niveles de remuneraciones, división del trabajo, y desempeño efectivo de los docentes?, ¿es posible establecer algún óptimo?, ¿las carreras magisteriales o los estatutos docentes tienen efectos sobre la calidad de la educación?

4. Materiales educativos y nuevas formas de comunicación

- ¿Qué nuevos materiales se están utilizando como alternativa a los modelos frontales de enseñanza?, ¿con qué resultados?, ¿permiten aprender mejor a niños con diversos niveles de aprendizaje?

- La alta tecnología (videos, telemática, microelectrónica) ¿origina nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje?, ¿es posible proponer su utilización en diferentes espacios y momentos del proceso educativo?, ¿qué resultados produce en las escuelas más pobres?

LOS MODELOS PROVENIENTES DE LA GESTIÓN EMPRESARIAL NO TIENEN EN CUENTA LA PARTICULARIDAD DEL PRODUCTO ESCOLAR.

5. Investigaciones sobre los jóvenes en la escuela

Muchos jóvenes se muestran renuentes para incluirse en el proceso pedagógico y formativo que la escuela les propone. ¿Cómo acortar la distancia entre cultura juvenil y cultura escolar?

A pesar de la relevancia de estas temáticas para la calidad de la educación, son pocas las investigaciones sobre alumnos, en general, tanto jóvenes como púberes y niños.

- ¿Cómo manejar las demandas de la sociedad hacia la escuela para que ésta aborde los múltiples problemas sociales que afectan a los jóvenes?, ¿cuáles son las competencias que corresponde desarrollar de modo exclusivo en la escuela y cuáles

a otras instancias de socialización?

- ¿Cómo incide la escuela en la construcción de la identidad de los jóvenes, en su trayectoria escolar, y en su desarrollo personal una vez egresados o excluidos del sistema escolar?

- ¿Cuáles son las contribuciones más efectivas que puede hacer la escuela frente al manejo de la sexualidad?, ¿cuál la contribución a educar en derechos humanos?, ¿cómo contribuir a la eliminación de la violencia, el consumo y tráfico de drogas?

6. La relación escuela-familia

Hay necesidad de una colaboración efectiva entre la familia y la escuela. Hoy las políticas de descentralización ofrecen oportunidades nuevas para la participación de la comunidad en las escuelas, acentuando así el rol de la familia.

- ¿Cuáles son las representaciones mutuas que se juegan en la relación entre familia y escuela?, ¿cómo experimentar y evaluar el im-

pacto de diferentes modelos de colaboración entre la escuela y la familia?, ¿cómo replicar los más exitosos en distintos contextos nacionales, sociogeográficos e institucionales?

IV. CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA LA PRODUCCIÓN, DIFUSIÓN Y USO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMULACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS

1. Consensos en educación e investigación educativa

La actual situación de cambios y reformas de la educación, de la economía y del Estado latinoamericano, que requiere consensos durade-

ros, demanda líneas de investigación educativa que superen los límites temporales de los gobiernos y que acompañen la realización de las políticas de largo plazo resultantes de los acuerdos. En este sentido, junto a Proyectos Nacionales Educativos debe existir una oferta de investigación a su servicio, sin perjuicio de aque-

llas de carácter más básico.

2. La institucionalidad de la investigación

Respecto de la institucionalidad en la que se realiza la investigación educativa, se constata la tendencia a la desaparición, al deterioro o estancamiento de numerosos centros de investigación creados al interior de los aparatos de gobierno. Se requiere conocer con mayor detalle este proceso. Una de las causas del mismo podría ser el carácter gubernamental de las instituciones, que las hace vulnerables a los cambios políticos coyunturales. Por su parte, numerosas Facultades de Educación y otros centros formadores de maestros han estado expuestos a las limitaciones y crisis

de la educación superior latinoamericana, debilitando su capacidad investigativa.

En tanto, los Centros de Investigación autónomos -universitarios y no gubernamentales- han mostrado una mayor perdurabilidad. Además, se ha evaluado positivamente en ellos un uso más eficiente de los recursos, una mayor flexibilidad a los cambios y la posibilidad de integrar la investigación y la intervención educativa, lo que les otorga un mayor vínculo con las necesidades concretas de los sistemas.

Al momento de discutir la institucionalidad de la investigación educativa, es necesario afirmar las ventajas de la pluralidad de la institucionalidad en investigación educativa.

3. Los nuevos Estados latinoamericanos y la investigación

No obstante los procesos de reforma de los Estados latinoamericanos, éstos han ratificado su voluntad de preservar sus funciones de conducción política, regulación, prospectiva y supervisión. Esto exige la preservación de la capacidad de producción y uso de los conocimientos en los Estados. Además, la obligación democrática de hacer transparentes los resultados de las políticas educativas, obliga al Estado a disponer de información y desarrollar las capacidades de comprensión e interpretación de esa información entre los diversos actores involucrados en la tarea educativa. En este sentido resulta indispensable fomentar el uso de bases de datos sobre resultados de investigación que ya existen en la región.

Al mismo tiempo, al interior de los Ministerios de Educación resulta necesaria la presencia de profesionales capaces de analizar, sintetizar y difundir esos resultados en términos de diseños de políticas, y de contratar nuevas investigaciones con el mismo objeto.

EN AMÉRICA LATINA ES INCIPIENTE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LOS SABERES DISCIPLINARES Y PEDAGÓGICOS QUE CONSTITUYEN EL SABER PROFESIONAL DEL DOCENTE, ENTENDIDO COMO UNA SÍNTESIS ENTRE EL QUÉ SE ENSEÑA Y EL CÓMO SE ENSEÑA EN CADA UNO DE ESTOS DOMINIOS

4. Los grandes proyectos en educación, oportunidades de conocimiento

Una responsabilidad conjunta de los Estados y Centros de Investigación es la de aprovechar como fuente de generación de conocimientos, las grandes inversiones en mejoramiento de la educación. En ellas hay abundantes cambios, innovaciones, proyectos pilotos, evaluaciones cuyos resultados merecen ser procesados por la investigación y devueltos a los usuarios y responsables de las políticas.

5. La promoción de la investigación

Otra tarea del Estado es crear o desarrollar los mecanismos de apoyo a la investigación. Entre ellos están resultando efectivos los fondos concursables, fondos de apoyo institucional, licitaciones, etcétera.

Al mismo tiempo, es responsabilidad de las instituciones de investigación articular y crear su propia demanda a partir de necesidades o quiebres reales de los distintos actores; gobierno central, municipios, regiones, organizaciones sociales, empresas, etcétera.

6. Construcción de visiones y capacidades propias

Junto con las responsabilidades nacionales, es importante fortalecer las redes y organismos latinoamericanos y del Caribe en investigación educativa. Ello permite potenciar las capacidades nacionales, realizar tareas conjuntas mediante consorcios, dar lugar a estudios comparados, facilitar los intercambios de investigadores, etc., con miras a reforzar los trabajos conjuntos que se están realizando en la región y a consolidar maneras propias de conceptualizar y analizar problemas educativos basados en nuestra historia.

Participantes en el Seminario "La investigación latinoamericana de cara al año 2000". Punta de Tralca, junio de 1993.

Abraham Nazif, Mirtha, PIIE/Chile; Aguerro, Inés, Ministerio de Cultura y Educación-Argentina; Avalos, Beatrice, Ministerio de Educación-Programa MECE-Chile; Butelmann, Andrea, CIEPLAN-Chile; Calvo, Gloria, CIUP-Colombia; Cariola, Patricio, S.J., CIDE-Chile; Cuadra, Gustavo, CIDE-Chile; Delpiano Puelma, Adriana, PIIE-Chile; Edwards, Verónica, PIIE-Chile; Filp, Johanna, CIDE-Chile; Gallart, Ma. Antonia, Centro de Estudios de Población (CENEP)-Argentina; García-Huidobro, Juan Eduardo, Ministerio de Educación-Chile; González, Luis Eduardo, PIIE-Chile; Hevia Rivas, Ricardo, SECAB-Colombia; Lavín, Sonia, PIIE-Chile; McMeekin, Robert, Banco Mundial; Núñez Prieto, Iván, Ministerio de Educación-Chile; Paiva, Vanilda, UNESCO-OIE/CLACSO-Alemania; Pescador Osuna, José Angel, Secretaría de Educación Pública-México; Petty, Miguel, Universidad Católica de Córdoba-Argentina; Rivarola, Domingo, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos-Paraguay; Rodríguez Fuenzalida, Eugenio, Facultad de Educación-Universidad de Chile; Rodríguez, José, Pontificia Universidad Católica de Perú; Rojas Figueroa, Alfredo, REDUC-Chile; Sánchez, Zaida, UNESCO-Costa Rica; Schiefelbein, Ernesto, UNESCO/OREALC-Chile; Sepúlveda, Gastón, Universidad de la Frontera-MECE Básica Rural-Chile; Siqueira, Elba, Fundación Carlos Chagas/Fac. Educ. da U.S.P. Brasil; Swope, John, CIDE-Chile; Tenti Fanfani, Emilio, UNICEF/Universidad de Buenos Aires; Tiramonti, Guillermina, FLACSO-Argentina; Villasana Galindo, Yajaira, Ministerio de Educación-Venezuela; Weiss, Eduardo, DIE-CINVESTAV-México.

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

DISCUTIENDO ÉXITOS Y AMBIGÜEDADES

Pedro Demo*

EBATE •

Puede afirmarse, hasta cierto punto, que la investigación participativa (IP) ya no está "de moda", después de haber marcado con extremada fuerza los espacios de las ciencias sociales, en particular en la pedagogía. Tal vez dos problemas sean más evidentes: por un lado, pocos resultados se han cosechado, ya que la situación de la educación popular en América Latina continúa más o menos inalterable, por lo menos en términos cualitativos; por otro lado, son patentes las fragilidades teóricas y metodológicas, que permiten la multiplicación de discursos lógicamente poco sustentables, aunque ideológicamente pertinentes.

No pretendemos aquí hacer un balance de la IP, pues tan sólo queremos presentar un intento de cuestionamiento que, también, contemple a su vez dos posiciones vinculadas:

Primero, resaltar virtudes de la IP, ya que es una propuesta metodológica fundamental y necesaria, siempre y cuando exista interés en cambiar la realidad;

Segundo, señalar ambigüedades notorias, en particular el encubrimiento de incompetencias técnicas y metodológicas que dificultan procesos emancipatorios. La IP fácilmente se refugia en discursos ideológicos exaltados, conduciendo la educación al plano del adoctrinamiento desde afuera hacia adentro, lo que también reduce la población a objeto de manipulación, además de revelar la extremada dificultad de mantenerse frente a los desafíos científicos modernos.

Innumerables cuestiones están implicadas en este complejo debate. Vamos a seleccionar algunos puntos indicativos, con el objetivo de descubrir un reto esencial para los educadores, cual es la necesidad de conjugar, con ingenio y arte, calidad formal y política. Para eso, recurrimos a algunas polémicas actuales en torno a las estrategias de desarrollo y a la metodología científica, basándonos sobre todo en Habermas.

ÉXITOS Y AMBIGÜEDADES DE LA IP

1. Para simplificar nuestra discusión, realzamos aquí apenas algunos de los más importantes éxitos de la IP, tales como unión de teoría y práctica, conjugación de saber y cambiar, crítica a la vinculación de la ciencia al poder y percepción del aprender a aprender.

* Sociólogo y educador brasileño

CONJUGACIÓN DE SABER Y CAMBIAR. VINCULACIÓN DE LA CIENCIA AL PODER

La práctica no es sólo una opción, sino una necesidad de la teoría desde cuando ella pretenda ser real. Con eso, se reconoce que la práctica también produce conocimiento.

De cierto modo, está contenida en la IP la percepción de la importancia del conocimiento como motor de los cambios, resaltando su sentido eminentemente práctico. Lo que más se hizo es claro fue la crítica al teoricismo y, en particular, la crítica al escamoteamiento ideológico de posturas más cercanas al positivismo.

Se coloca con propiedad el papel de la ideología, mostrando que la IP, concretamente, es una propuesta ideológica de cambio con base científica. Se debe saber unir participación a producción de conocimiento.

Sobre el aspecto de la unión de saber y cambiar, se valoró la importancia del compromiso de los investigadores, maestros y técnicos, en el sentido de la construcción de contraideologías, asociando el saber sofisticado con el saber popular. Se buscaron con este acercamiento bases más reales de procesos emancipatorios, capaces de motivar las energías provenientes del conocimiento y otras oriundas de la movilización popular.

Fue de extrema relevancia la crítica al elitismo de la ciencia, acostumbrada a propugnar neutralidad científica para encubrir su servicio sistemático a los poderosos. Este escamoteo existe no sólo en posturas vinculadas a la prepotencia cultural, sino igualmente en comportamientos aparentemente críticos desprovistos del respectivo compromiso político. Para utilizar un ejemplo, la investigación sobre pobreza crece al mismo ritmo de la propia pobreza, sin que sea posible correlacionar el mejoramiento del conocimiento con la reducción de la pobreza.

Consecuentemente, se plantea la valoración del saber popular y de los procesos colectivos de planeación e intervención. Se trata, en verdad, de

una contribución significativa, porque coincide, si está bien conducida, con las propuestas de aprender a aprender en su sentido constructivo. A medida que la comunidad se ve respetada e involucrada en el proceso de cambio como sujeto principal, aparece el componente emancipatorio de utilizar el conocimiento, en su relación típica entre saber sofisticado y popular, para concebir e incentivar un proyecto propio de desarrollo (Demo, 1985).

2. La IP es ambigua cuando minimiza procedimientos metodológicos necesarios para otorgar carácter científico a sus teorías y prácticas. Si es correcto combatir el formalismo de los discursos, sobre todo, entonces, es falso privilegiar hablas inconexas, mal argumentadas, a veces hasta contradictorias, encubriendo precariedades metodológicas evidentes.

La preocupación con el método es sólo instrumental, pero hace parte de la construcción científica. Al ser el conocimiento un proceso constructivo, necesita por lo menos dar la posibilidad de ser rehecho por quien dude de ello o quiera reconstruirlo.

Puede existir la misma ambigüedad con respeto a las prácticas, en el caso que se sucumba a las veleidades más imprevisibles al deshacer las funciones de planeación, de obtención de resultados, de plan ordenado de metas, de evaluación constante. Se confunde creatividad con falta de destreza en términos de potenciar procesos y resultados por la vía de la organización convergente, o sea, se confunde creatividad con desorganización e incompetencia.

Frecuentemente se trata de sustituir el rigor científico por charlas sueltas, improductivas, incipientes, encubiertas por pretendidos aciertos supuestamente colectivos. El hecho de que un grupo refrende la ignorancia no la vuelve saber por esta razón. La calidad política no sustituye la formal, y viceversa.

Todo eso plantea una cierta duda sobre la IP, pues puede volverse refugio fácil de la gente que no lee, no

investiga, no cuestiona, no programa, no planea, no evalúa, en nombre de mesianismos inspirados en la desactualización.

3. La IP acentuó, en ciertos gremios, la tendencia de ambientes pedagógicos al obscurantismo y a la vulgarización, en términos del conocimiento. De un lado, acogió gente poco competente o seleccionada de manera negativa con la expectativa de encubrir a través de prácticas populares su mediocridad metodológica y científica. Se utilizó la dialéctica como aquel método que dispensa estadísticas y cuantificación, o permite cualquier "filosofada", ampara colectivismos y nivelaciones laborales, y promueve la rebeldía hacia el rigor sistemático, entre otros.

A la sombra de esta tendencia, facilitó la permanencia de humanismos arcaicos, amparados bajo el epíteto de la filosofía, al entenderla como discurso destinado a defender valores petrificados y sobre todo mohosos, obviada cualquier base científica. Se reeditó con facilidad en las escuelas la disciplina "Moral y Cívica", ahora inspirada en la izquierda, pero típicamente "adoctrinadora", convirtiendo la educación en sermón repetitivo y llamativo, además de vender la imagen de un humanismo en contraposición con la ciencia. En la práctica, se trata de personas sin preparación para enfrentar el desafío de manejar y producir conocimiento, quienes no se dan cuenta de su propia fragilidad.

Este tipo de problema fue tal vez lo que más contribuyó para lanzar dudas sobre la IP, por cuanto ha sido identificada como el espacio de la mediocridad mediatizada por pretensiones populares y colectivas. En lugar de identificarse con los desafíos del mejor conocimiento posible para que se pueda construir la mejor práctica posible, apareció como intento recurrente de vulgarizaciones, sobre todo en formulaciones como "educación transformadora" que esperaban de la ideología la fuerza para cambiar la historia. Además de la "indi-

gestión teórica" en términos de Gramsci, por ejemplo, incluye prácticas que difícilmente podrían ser reconocidas como dotadas de gran fuerza.

4. La IP no consiguió, como regla, establecer la conjugación entre investigar y participar, dos retos de extrema exigencia, aunque haya permitido movimientos y adhesiones muy importantes por parte de los investigadores, maestros y técnicos. Muchas IPs se atienen o a activismos que jamás vuelven a la teoría o a ejercicios teóricos que conservan la participación como mero objeto de análisis.

Una faceta de esta precariedad puede ser observada en el fácil no compromiso -muy contradictorio, vale señalar-, frente a las urgencias de una población cuyas soluciones más profundas son de largo plazo, pero que también necesitan de atención inmediata. Por cuenta de procesos de investigación sin cronogramas y planeación, o por cuenta de prácticas participativas basadas en reuniones infinitas, nunca llega el momento de actuar, hasta que todo cae en tácticas diversionistas.

El "participacionismo", sustituto inútil del también inútil academicismo, acostumbra incitar dos formas de mediocridad: de un lado, vulgariza el mérito de construcciones científicas depuradas, que son sustituidas por opiniones sueltas, sin fundamento, pero apadrinadas por el aplauso colectivo; por otro, reduce la participación a presencias tan animadas como sin efecto, porque son modos de huir elegantemente de la práctica comprometida.

5. La IP no valoró, de un modo general, en la debida proporción, el mérito académico con su respectiva calidad formal, al preferir la ideología al conocimiento. La "politización" indebida o excesiva llevó a exageraciones comprometedoras, tales como:

a) privilegió el compromiso político como tal, independiente de la competencia técnica y de la rebeldía del cuestionamiento crítico, necesario para preservar en las prácticas el impulso innovador;

b) redujo la educación a la maniobra ideológica de adoctrinar, al preferir la fidelidad partidaria a la formación de procesos emancipatorios de autonomía;

c) confundió democracia popular con acceso democrático al conocimiento, al volver objeto de selección cuestiones típicas de la competencia comprobada, como construcción y revisión curricular, acceso a puestos de dirección cuya competencia principal es la política científica, decisiones técnicas en asambleas bulliciosas, entre otras;

d) transformó en competencia la mediocridad compartida colectivamente;

e) fomentó el corporativismo de educadores, maestros y técnicos, más preocupados en defender sus causas propias, que en impulsar la innovación a través del conocimiento al servicio de la población;

f) sofocó la noción de mérito, de productividad científica, de habilidad innovadora, en pro de nivelaciones laborales, al estimular en universidades y escuelas la mera reproducción;

g) formó personas de una sola lectura, dueños de un saber oficial, que condujeron la educación de vuelta a la sacristía, para la moralización fútil, para las "Morales y Cívicas" del adoctrinamiento mesiánico;

h) privó a las clases populares del conocimiento innovador y cuestionador, a medida que privilegió el discurso ideológico llamativo, para obtener la sumisión ideológica de los alumnos, en lugar de su autonomía emancipada;

i) por cuenta de su propia mediocridad en términos formales, tuvo que servirse de meras transmisiones y repasos de conocimiento y reforzó la imagen desactualizada de la escuela y de la universidad.

6. La IP contribuyó, por lo menos hasta cierto punto, a obstaculizar el cuestionamiento de los investigadores y maestros por parte de la sociedad interesada, restableciendo otra forma de arrogancia de los intelectuales, acostumbrados a evaluar pero no

a ser evaluados. Con eso, la educación, en lugar de tener como punto central los derechos de la sociedad y sobre todo de los niños, se orientó apenas por los derechos de la burocracia. Los componentes de esta variación constituyen prácticas rígidas de autodefensa; como la nivelación laboral, la estabilidad del empleo, la autonomía para no tener que dar cuentas, entre otros.

De cierto modo, la ciudadanía del maestro -algo esencial para una educación comprometida con la ciudadanía popular-, se hizo a costa de la ciudadanía popular, a medida que el año lectivo disminuyó por cuenta de huelgas recurrentes, interrupciones de todo tipo, ausencias. Aunque no se puede negar la importancia crucial de tales movimientos para consolidar un mínimo de dignidad profesional, se esperaba que tal dignidad fuera compatible con la dignidad de los niños.

7. La IP contribuyó, visiblemente, con una serie de vulgarizaciones que impidieron marcarla con la señal de la actualización y de la competencia. Algunas vulgarizaciones son:

a) desprestigiar saberes operativos importantes que persiguen un tratamiento más seguro de la realidad, tales como estadísticas, recolección y tratamiento de datos empíricos y utilización de la informática, sin con eso incidir en el empirismo o el positivismo;

b) desconocer exigencias metodológicas y teóricas, como construcción lógica del discurso, marcos explicativos de referencia, método y sistemática, necesidad de lecturas constantes y actualizadas, en nombre de inspiraciones mesiánicas típicamente improductivas;

c) privilegiar críticas externas, por cuenta de la adhesión ideológica, dejando de lado el conocimiento adecuado de las teorías y prácticas puestas a priori fuera de combate;

d) confundir educación con adoctrinamiento, sobre todo reubicar humanismos arcaicos con respecto a resistencias inútiles para con exigencias del desarrollo, como fundamentación científica y matemática,

crítica apurada de la ciencia, familiaridad con los medios de comunicación, dando a entender que ignorancia e impreparación serían condiciones educativas y humanistas.

e) sustituir la necesidad de construir conocimiento y de innovar prácticas por la manía de la discusión colectiva espontánea, de los discursos piadosos e inconsistentes, de las apelaciones patéticas y no comprometidas.

8. Hasta cierto punto, la IP sustituye una panacea por otra, al pasar del discurso monótono sobre "cambios del modo de producción" y "determinación en última instancia de la economía", al discurso de la exaltación político-ideológica. Con eso, volvió a "sectorializar" la esfera de la educación, que perdió cualquier y todo contacto con la cuestión económica. Si la determinación de todo por la economía es un paradigma sin sustento, aunque sea apenas en última instancia, también es un paradigma todavía más tonto, reducirlo todo a veleidades políticas.

La rigidez tecnocrática y cientificista de las posiciones positivistas ha sido sustituida por la rigidez ideológica, lo que conduce a que el diálogo de sordos permanezca. Sobre todo el aura mesiánica de los pretendidos intelectuales orgánicos-disfrazados de trabajadores, obreros, gamines, etc., contribuyó a transmitir a la IP la apariencia de pedagogía mohosa, refugio de los discursos sin lógica y de la selección profesional negativa, espacio, sobre todo, de la intransigencia ideológica que no pasa de una secta barata.

La propuesta muy significativa de construir con la comunidad un proyecto común de desarrollo, con total respeto por ella, principalmente por partir de ella y volver a ella, ha sido cuestionada con persistencia por otras formas de manipulación ideológica, que son tanto más contradictorias, como basadas en la desactualización, en la impreparación, en la mediocridad.

9. Finalmente, cabe recordar

la necesidad del equilibrio convergente entre calidad formal y política. La IP representó la sublección oportuna y necesaria contra un tipo de ciencia que, encubierta por manobras metodológicas llamadas neutrales, ha consagrado todas las barbaridades conocidas en la historia de la humanidad.

Principalmente, la IP reubica la urgencia de humanizar el conocimiento y, particularmente, la importancia de hacerlo llegar, con la debida calidad, a la población. Desafortunadamente, la IP se orientó mucho más por el aspecto de la participación que por el aspecto de la investigación. Se trata de trabajar mejor el desafío de la competencia anclada en el conocimiento, esencial para el proceso emancipatorio popular.

El mayor problema de la IP fue el poco sentido de equilibrio entre calidad formal y política. Mientras tanto sigue siendo una metodología válida y necesaria. Si fuera productiva y coherente, sobre todo si buscara inspiración educativa en el aprender a aprender y en la posición constructiva frente al conocimiento, la IP sería la metodología del momento.

Bibliografía

APEL, K. "Das problem des Obergangs zur Postkonventionellen Moral", Diskurs und Verantwortung. Suhrkamp, Frankfurt, 1988.

CEPAL. *Transformación Productiva con Equidad*. CEPAL/OREALC, Santiago, 1992.

CEPAL. *Educación y Conocimiento. Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. CEPAL/OREALC, Santiago, 1992.

COMING TOP. "A Survey of Education". *The Economist*. November 21, 1992, 18 pp.

COSTA, M. *O rendimento Escolar no Brasil e a Experiencia de outros Países*. Loyola, Sao Paulo, 1990.

CUNHA, L. A. R. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1977.

DEMO, P. *Investigación Participante. Método y Realidad*. Kapeluz, Buenos Aires, 1985.

DEMO, P. *Ciencia, Ideología e Poder*. Atlas, Sao Paulo, 1988.

DEMO, P. *Pesquisa - Principio Científico e Educativo*. Cortez, Sao Paulo, 1991.

DEMO, P. *Desafios Modernos da Educação*. Vozes, Petrópolis, 1993.

HABERMAS, J. *Theorie des Kommunikativen Handelns*. 2 Bd. Suhrkamp, Frankfurt, 1982.

HABERMAS, J. *Consciencia Moral e Ação Comunicativa*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1989.

HABERMAS, J. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des Kommunikativen Handelns*. Suhrkamp, Frankfurt, 1989.

HABERMAS, J. *Pensamento Pós-metafísico*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1990.

KUZ, R. *Der Kollaps der Modernisierung - Vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltkonomie*. Eichborn, Frankfurt, 1992.

MELLO, G.N. *Políticas Brasileiras de Educação*. Serie Educação para a Cidadania. Instituto de Estudos Avançados-USP, Sao Paulo, 46 pp. (mimeo), 1991.

OLIVEIRA, M. A. "Dialéctica e Hermeneutica em Jürgen Habermas", *Dialética Hoje*. A. Haguette et Alii, Vozes, Petrópolis, 1990, pgs. 81-115.

PNUD. "Human Development Report". ONU, New York, 1990.

ROUANET, S.P. *Teoria Crítica e Psicanálise*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1986.

SIEBENICHLER, F.B. *Jürgen Habermas - Razão Comunicativa e Emancipação*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1989.

COMENTARIOS A LA "INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA"

SEGÚN PEDRO DEMO

Orlando Fals Borda*

EBATE

Son bienvenidas las observaciones críticas del colega Pedro Demo a los diversos aspectos de la investigación participativa (o de la Investigación-Acción Participativa - IAP-, que considero homóloga), tratados en su cuidadosa reflexión. El autor de aquel valioso libro, "Participación es conquista" (Fortaleza, 1986), tiene razón en mucho; puede glosársele en varios aspectos, como adelante lo intentaré. Pero es por supuesto confortante que, a pesar de todo, Demo concluya "que la IAP continúa siendo una metodología válida y necesaria". Pide coherencia en su producción, en especial en el campo educativo, que Demo privilegia, para que podamos "aprender a aprender" y a respetar los procesos de conocimiento.

BALANCE DE 25 AÑOS

Metodología válida y necesaria

Sobra señalar que estoy muy de acuerdo con estas conclusiones.

Veamos algunas de las glosas, ya que no es necesario hacer repetidas defensas de un método que en estos 25 años adquirió reconocimiento universal, como quedó claro en los últimos congresos mundiales celebrados en Australia (los próximos serán en Inglaterra el año entrante y en Bogotá en 1996).

En primer lugar, en vista de que Demo se concentra a la aplicación de la IAP en lo educativo, lamento que no hubiera tomado en cuenta las cruciales contribuciones de los educadores participativos de la Universidad de Deakin (Australia) Wilfred Carr, Stephen Kemmis y Robin MacTaggart. Algunos de los libros de estos educadores-sociólogos han sido traducidos al castellano y publicados en España. En ellos se ofrece una teoría crítica de la educación y de la educación popular inspirada en la metodología participativa. Responden a las severas observaciones de Demo sobre el concepto de la "educación transformadora" que hizo tanto ruido en América Latina en la década pasada y a través de queridas y respetadas instituciones como el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Creo que vale la pena retomar lo sustentado por Kemmis y sus colegas, con base no sólo en Habermas, como lo hace Demo, cuanto en los británicos Lawrence Stenhouse

* Colombiano. Profesor de la Universidad Nacional de Bogotá, Colombia. Presidente Honorario del CEAAL.

y John Elliott y el maestro Paulo Freire, cuyos trabajos son más pertinentes por tener que ver con nuestro subdesarrollo más que lo hecho por el filósofo alemán. La tesis de Kemmis y Carr se dirigen a examinar cómo los maestros pueden ser también investigadores participativos en su propio medio.

En segundo lugar, me parece desenfocada o incompleta la definición de "participar" o "participación" ofrecida por Demo, en el sentido de vincularla al activismo político que descuida la teoría, o a la teorización simplemente analítica. Aunque tenga razón en destacar las dificultades de vincular la investigación con la participación (como en efecto se observa en estudios que dicen aplicar la IAP), el reto de la participación auténtica reside, como ya sabemos, en romper el vínculo sujeto/objeto en la tarea investigativa y práctica. Una vez rotas las relaciones de dependencias, explotación o sumisión dentro del contexto investigativo, es decir, al practicar la IAP correctamente, se observa que tanto la teoría como la práctica pueden beneficiarse ampliamente. De allí el interés y pertinencia de tantos estudios caso que, por fortuna, han venido enriqueciendo este campo en el mundo.

En tercer lugar, y siguiendo esta misma línea de razonamiento, es curioso constatar que son muchos los movimientos políticos (regionales y locales) que dicen haberse inspirado en la IAP, aunque no hayan prestado suficiente atención a la teorización. En este sentido, quisiera subrayar que es más de la responsabilidad de los cuadros investigadores el abstraer el sentido teórico de la política práctica, y así alimentar a los movimientos que quieren transformaciones radicales de la sociedad, en busca de justicia y equidad. Equilibrar lo uno con lo otro o, como lo dice Demo, no confundir la democracia popular con la política científica, es tarea permanente, un reto a la creatividad personal y colectiva, así en el campo político como en el terreno científico. Pero ello puede intentarse y alcanzarse, como se ha visto en diversos trabajos.

En cuarto lugar, la crítica a lo trivial o frívolo ("banalización") en trabajos de la IAP, se justifica no sólo en nuestra disciplina, sino en todas. Así, se pueden señalar estudios bien obtusos o inocuos entre positivistas serios, lo cual no es razón para destacar como "banal" a toda la escuela positivista.

Evidentemente, hay malos estudios participativos, en especial aquellos realizados por quienes creen que están aplicando la IAP cuando no parecen haberla entendido, y mucho menos asimilado en sus propias actitudes ni en la filosofía de la reflexión-acción. Esto ha desacreditado a nuestro movimiento, cuyos flancos han quedado por ello abiertos a la cooptación, a la asimilación institucional y a la deformación conceptual. Es, pues, tarea del momento separar lo que vale de lo que no vale en la IAP y derivar las consecuencias para el proceso permanente de acumulación del conocimiento.

No se crea que, en esta forma, estoy recomendando procedimientos de valoración unilateral que nos asemejan a perros guardianes y jueces del conocimiento, a la manera de los celadores de paradigmas de comunidades científicas que postula Kuhn. Por el contrario, como lo sostengo en mi último libro (editado en Nueva York con el colega bengalí Anisur Rahman), el proyecto IAP es abierto como un proceso sin fin, que busca la interpretación o la reinterpretación del conocimiento.

Se afianza mucho en la hermenéutica. Por lo mismo, es anti-paradigmático. Este reconocimiento de la IAP como proceso abierto, en constante rehacerse, con la actitud correspondiente, lo comparte Pedro Demo, según lo he vuelto a leer en su libro citado.

Finalmente, no es cierto que en la IAP despreciemos operaciones investigativas empíricas, como aquellas basadas en la estadística, el uso de computadoras, marcos de referencia, actualización de fuentes, etc. Muchos de los mejores estudios de IAP que conozco se desarrollan con esas técnicas, y son buenos trabajos porque en ellos se cumple una de las tesis principales nuestras, cual es la de buscar la adición y reconocimiento mutuos de

saberes válidos tanto académicos como populares y de sentido común, como tarea superior del quehacer de la ciencia.

Con justa razón Demo proclama la necesidad de formar "educadores modernos" comprometidos con una nueva visión de sociedad, y para ello sostiene que "el arma más potente para la construcción de la ciudadanía popular (necesaria para los movimientos orgánicos de base) es el manejo y producción del conocimiento que conjugue la calidad formal y la política". No se conoce mejor método para estos fines que la IAP. De allí que ésta haya resistido un cuarto de siglo de prácticas con frecuencia inconclusas y de falencias teóricas. La contribución de educadores modernos como Demo -así desconfien, de la post-modernidad-, sigue siendo fundamental. Por eso gocé tanto leyendo sus sabias palabras, y recordando además los gratos momentos de nuestra vieja amistad.

Lecturas adicionales

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. The Falmer Press. London, 1986.

FALS BORDA, Orlando y RAHMAN Md. Anisur (eds.). *Acción y Conocimiento: Cómo romper el monopolio con la IAP*. CINEP, Bogotá, 1991. (Traducción de Action and Knowledge. Intermediate Technology Publications y New Horizons Press, Londres y Nueva York, 1991).

KEMMIS, Stephen y MACTAGGART, Robin (eds.). *The Action Research Planner*. Deakin University Press. Geelong, 1987. (Traducido al español: *Cómo planificar la investigación - acción*, Editorial Laertes, Barcelona, 1988).

The Action Research Reader. Deakin University Press. Geelong, 1988.

SALAZAR, María Cristina (ed.). *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollo*. Editorial Popular, Universidad Nacional y CEAAL. Madrid y Bogotá, 1992.

LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN POPULAR:

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN COLOMBIA

Alfonso Torres C. *



Una de las críticas más frecuentes que ha recibido la Educación Popular, ha sido su marcado activismo y por ende, su bajo nivel de producción conceptual sobre su campo; en efecto, los educadores populares han mostrado en el pasado cierta desconfianza frente a los ambientes académicos e investigativos institucionalizados, identificándolos como centros de reproducción del sistema.

Tal vez, las seguridades provenientes del discurso fundacional, nutrieron un imaginario colectivo que si bien dotaba de sentido las prácticas de los educadores populares, no les permitía explorar otras posibles maneras de interpretar la compleja realidad del mundo popular y de los procesos educativos. En efecto, los educadores populares, especialmente los de base, asumían una determinada lectura de la realidad social como la verdadera; una manera de entender la política que no ofrecía dudas y unas prácticas de intervención asumidas como adecuadas.

Sin embargo, los acelerados cambios en el contexto social y cultural, la irrupción de nuevos actores sociales y de inéditas formas de protesta y expresión popular, sumados al agotamiento de muchas experiencias educativas populares y a la crisis de los paradigmas interpretativos que los inspiraban, han llevado a una cierta insatisfacción de los educadores populares con sus presupuestos, con sus lecturas de lo social y educativo, y con sus propias maneras de trabajar.

En este ambiente de cuestionamiento autocrítico y de refundamentación de la educación popular, común en los recientes análisis y

* Docente-investigador de la Maestría en Educación Comunitaria. Departamento de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Educador de Dimensión Educativa, Bogotá, Colombia.

balances, han sido reiterados los llamados a la necesidad de la investigación. Se valora su importancia como componente necesario en la reconstrucción, interpretación y transformación, de los contextos, actores y procesos educativos populares; se insiste en que educadores de base, agencias de desarrollo y Organizaciones No Gubernamentales, se ocupen de sistematizar sus prácticas así como de investigar los factores y componentes que intervienen en sus prácticas educativas.

A pesar de esta reiterada insistencia, en Colombia son escasas las investigaciones realizadas desde el campo de la educación popular; aunque no pretendo hacer un estado del arte en sentido estricto, señalaré algunas de las direcciones que caracterizan estas acciones investigativas.

En primer lugar, han sido llevadas a cabo especialmente por algunas ONGs con sólida trayectoria en el campo como son el CINEP, Dimensión Educativa y el CLEBA; en los últimos años, algunas universidades han conseguido articular sus esfuerzos en torno a la investigación⁽¹⁾; incluso, las Universidades del Valle y Pedagógica han creado programas de maestría en el campo para formar investigadores. La participación de educadores de base en estas investigaciones es aún escasa, pese a que la mayoría de ellas han procurado asumir enfoques participativos.

Los campos de trabajo educativo privilegiados han sido la alfabetización y educación de adultos, en algunas ocasiones con apoyo del Ministerio de Educación Nacional o de organizaciones internacionales de apoyo a la educación. Las temáticas han sido el aprendizaje de la lectoescritura y de las matemáticas, el diálogo de saberes, las lógicas de aprendizaje de los adultos y la siste-

matización de experiencias⁽²⁾.

Si bien es cierto que estos trabajos han contribuido a comprender mejor la educación popular, es evidente la necesidad de configurar un programa de investigación sistemático y sostenido sobre los múltiples y complejos niveles de realidad involucradas dentro del campo temático en el que actuamos.

Son urgentes investigaciones históricas sobre la trayectoria de la EP a nivel regional y nacional y en diversos campos como la educación sindical, el trabajo barrial, la educación de adultos o la educación indígena, entre otros. Asimismo, es necesario incorporar los aportes de la psicología y la antropología cognitiva en la comprensión de los modos de aprendizaje entre los sectores populares y realizar estudios multidisciplinarios sobre la producción, apropiación y negociación de saberes.

También realizar análisis de las particularidades del trabajo educativo con diversos agentes sociales como los jóvenes, los indígenas, los desplazados por la violencia o las mujeres populares. La dimensión política que ha caracterizado la educación popular, también exige investigaciones sobre culturas y mentalidades políticas populares y sobre los alcances y límites de la educación en dicho campo.

Pero más que una revisión de las temáticas por abordar, pretendo en este artículo sugerir algunas pistas sobre las posibilidades metodológicas que nos ofrece la reflexión investigativa contemporánea en las ciencias sociales hoy. Pero antes de hacerlo, repasaremos los alcances y las limitaciones de los enfoques metodológicos que han estado más cercanos a la tradición educativa popular.

1.- La educación popular y los enfoques investigativos alternativos

La creciente presencia de conflictos y movimientos sociales, como expresión de las múltiples contradicciones que atraviesan las sociedades contemporáneas, hizo más evidente el carácter político de la investigación social y sus nexos con los intereses sociales en juego. Una Antropología puesta al servicio de la expansión colonial, una Sociología subordinada a las élites dominantes, una Historia que exaltaba el orden presente, perdían su hoja de párra de neutralidad a los ojos de las teorías críticas de las ciencias sociales.

Algunos investigadores que develaron el carácter ideológico de la supuesta neutralidad e imparcialidad propugnadas por la ciencia social positivista, empezaron a plantear propuestas de construcción de conocimiento abiertamente puestas al servicio de los sectores populares, hasta ahora considerados como simples "objetos" de conocimiento. Es más, éstos son considerados los sujetos principales en cuanto a constructores y beneficiarios de las investigaciones.

Entre el escepticismo de los académicos tradicionales y la expectativa de grupos y organizaciones populares, fueron surgiendo opciones investigativas como la Antropología Acción, la Observación Militante, la Historia Popular y la Investigación Acción. En el contexto de su discurso fundacional, autores como Orlando

EN ESTE AMBIENTE DE CUESTIONAMIENTO AUTOCRÍTICO Y DE REFUNDAMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR, COMÚN EN LOS RECIENTES ANÁLISIS Y BALANCES, HAN SIDO REITERADOS LOS LLAMADOS A LA NECESIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.

(1) Es el caso del Grupo Interuniversitario de Educación Popular de Adultos, en el cual participan las Universidades del Valle, de Antioquia, del Cauca, Surcolombiana y Pedagógica Nacional.

(2) Destaco los trabajos de Germán Mariño y Lola Cendales de Dimensión Educativa, de Alfredo Ghiso del CLEBA y Marco Raúl Mejía del CINEP, todos reconocidos en América Latina.

Fals Borda, incluso llegaron a plantear una Ciencia del Pueblo en oposición a la "ciencia burguesa"⁽³⁾.

No es el propósito de este artículo presentar las opciones investigativas alternativas que se vienen utilizando desde la Educación Popular; bástenos señalar que tanto la Recuperación Colectiva de la Historia como la IAP y la Sistematización, se asumen como formas colectivas de construcción de saberes sobre las prácticas sociales populares, tendientes a su explicación y comprensión más profunda, al fortalecimiento de los procesos organizativos existentes y a la cualificación de quienes intervienen⁽⁴⁾.

Las tres, tienen en común superar o disminuir tensiones propias de la educación y la investigación convencionales. Considero que las más características son las siguientes:

a) Distancia entre teoría y práctica; inspirada en la influencia que el materialismo histórico tuvo en los años setenta, propone una unidad entre reflexión sobre la problemática que se procura investigar y las acciones examinadas a superarla. Una consigna de la Educación Popular que resume esta preocupación es "Leer la realidad para escribir nuestra historia", la cual ha sido interpretada desde las versiones objetivistas más estrechas hasta las actuales miradas holísticas y comprensivas de lo social.

b) Distancia entre sujeto y objeto de investigación; en reacción al instrumentalismo de la investigación social y a la educación convencionales, se incorpora a las comunidades populares en la construcción del conocimiento sobre sí mismas y sobre su realidad. El investigador asume un carácter menos protagónico y más educativo. En palabras de Freire "Nadie educa a nadie, todos nos educamos en comunidad".

c) Distancia entre lo objetivo y lo subjetivo; dado que en las investigaciones alternativas son de interés

tanto los factores estructurales, y explicativos - causales de los problemas, como la manera en que los actores los interpretan y actúan frente a ellos desde su universo cultural.

d) Distancia entre el saber popular y el saber científico; en la medida en que reivindica el diálogo entre estas dos lógicas de producción y uso del conocimiento en función de la construcción de saberes socialmente significativos y apropiados a la superación de los problemas.

e) Distancia entre lo micro y lo macro; entre lo particular y lo universal. Aunque la dimensión de los problemas investigados generalmente es modesta y situada en espacios locales, una preocupación clave es la de incorporar a su interpretación los factores coyunturales y estructurales, así como sus nexos con lo regional, lo nacional, e incluso lo internacional, cuando sea necesario.

f) Distancia entre la construcción conceptual y el aporte de la información empírica arroja la investigación; no se trata de explorar por vía deductiva información para luego obtener por vía inductiva una teoría como lo plantea el positivismo, ni de construir primero, Marcos Teóricos Abstractos para luego "aplicarlos" o confrontarlos con unos datos factuales como lo propone el modelo neopositivista.

Se trata de un diálogo permanente entre las preguntas, hipótesis y presupuestos conceptuales y la información factual que se va obteniendo; en los relatos e información proporcionada por los actores populares ya hay interpretación, ya hay concepción de lo real explícita o implícita. La conceptualización es permanente a lo largo del proceso investigativo.

g) Distancia entre producción de conocimiento y apropiación por parte de la comunidad; un componente clave de estas propuestas investigativas es la "Devolución Sistemática" o "Socialización Pedagógica",

las cuales consisten en ir devolviendo a la comunidad en su conjunto los resultados y conclusiones que se van obteniendo a través de formas y materiales didácticos y técnicas participativas.

En todos los casos, estas propuestas de producción colectiva de conocimiento se asumen como un espacio educativo donde es superada la diferenciación entre educadores y educandos; quienes se involucran, crecen en conocimientos, valores y saberes prácticos. Las técnicas escogidas para recolectar, tratar y socializar la información privilegian las modalidades participativas, dialógicas y expresivas.

Estas búsquedas investigativas de carácter participativo y ligadas a proyectos políticos alternativos han sido ubicadas por algunos estudiosos dentro de la categoría habermasiana de Ciencias Crítico Sociales⁽⁵⁾. Comparten el interés por develar las relaciones de poder que atraviesan los diversos espacios de la sociedad y por buscar la emancipación de los sujetos sociales sometidos.

Sin embargo, pese a las bondades de las intenciones antes expuestas, las investigaciones realizadas desde estos enfoques no siempre se han convertido en verdaderas rupturas al quehacer investigativo social criticado. La mayor parte de las sistematizaciones, de las recuperaciones colectivas de la historia y de las

(3) Una excelente selección de textos representativos de esta búsqueda de una ciencia social al servicio del pueblo fue hecha por MARÍA CRISTINA SALAZAR. La investigación Acción Participativa. *Inicios y desarrollos*. Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá, 1992.

(4) Alfredo Ghiso hace una interesante caracterización de las tres propuestas investigativas en "Práctica social popular: Referente y contenido de la Educación Popular". En: *Contraste*, ICEA, Cali Nº16. Julio - Diciembre de 1991.

(5) VASCO, Carlos Eduardo. *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. CINDE, Bogotá, 1992.

investigaciones participativas, no han trascendido el nivel empírico y descriptivo; las estrategias de recolección y tratamiento de datos no van más allá de las técnicas e instrumentos propios de las perspectivas positivistas. Sus resultados no ofrecen conocimientos que sean cualitativamente diferentes a los que podrían aportar investigaciones sin pretensiones emancipatorias.

2.- Hacia un paradigma de la complejidad

La evidencia de estas limitaciones no significa descartar la validez de los enfoques participativos. Por el contrario, creo que una posibilidad de su superación es incorporar los aportes de las ciencias sociales en cuanto al reconocimiento de la complejidad de lo social y de los enfoques interpretativos de investigación, también conocidos como cualitativos.

Hace unas décadas, Theodor Adorno⁽⁶⁾, puso en evidencia cómo no puede haber un conocimiento científico que reniegue de su objeto para favorecer su propia metodología. No existe una lógica científica que dé cuenta de todo objeto de la realidad; en el caso de la investigación social esta afirmación es más evidente si reconocemos el carácter complejo de la sociedad. El ideal positivista y neopositivista de una explicación matemática, sencilla y unánime, fracasó allí donde el objeto mismo, la sociedad, no es unánime, ni sencilla, ni neutral.

El filósofo de la Escuela de Frankfurt, destacó el carácter contradictorio de la realidad social, la cual es racional e irracional a un tiempo, es sistema y ruptura, es causalidad ciega y a la vez azar y mediación de la conciencia. En palabras de Sartre, "la Historia no es orden. Es desorden racional. En el momento mismo de mantener un orden, es decir una estructura, la Historia ya está en camino de deshacerlo".

Este reconocimiento de la lógica compleja y densa del acontecer social, reafirma la idea de la imposibilidad de atrapar la realidad social

LA INVESTIGACION SOBRE EL CAMPO TEMATICO DE LA EDUCACION POPULAR TAMBIEN REQUIERE RECONOCER LA COMPLEJIDAD DE SUS SUJETOS, PRACTICAS, INSTITUCIONES Y RELACIONES CON OTRAS ESFERAS DE LA SOCIEDAD. POR TANTO, DEBE ADMITIR QUE NO PUEDE SER HECHA SOLO DESDE UN PRIVILEGIADO MODELO INTERPRETATIVO O DESDE UNAS OPCIONES METODOLOGICAS DEFINIDAS A PRIORI.

desde modelos investigativos reductivos propios del neopositivismo y el estructuralismo. La investigación social contemporánea destaca la insuficiencia de los "exactos" métodos cuantitativos y formalistas para conocer en profundidad los problemas sociales. Los aspectos cualitativos, dejados por fuera por el enfoque empírico analítico, cuestionan tal mirada reductivista.

La actividad de los actuales científicos sociales presupone una previa concepción de lo social, una teoría social que dé cuenta de la complejidad social. Por ello, hoy no sólo se discute sobre las múltiples operaciones conceptuales que deben realizar: formular problemas, ubicar fenómenos, mostrar relaciones entre sí y entre éstos y la totalidad, reducir un fenómeno a otro, comprender la manera como los actores asumen esos fenómenos, etc. Cualquiera de los problemas de investigación relevantes en la actualidad exige combinar una estrategia metodológica que explicita el punto de vista desde el cual se hace el análisis, con métodos que particularicen el hecho social con respecto a otros, y una sociología comprensiva que combine lo cuantitativo y lo cualitativo.

En palabras de Francisco Fernández Buey⁽⁷⁾, el conocimiento social actual aparece como investiga-

ción y como diálogo, como análisis reductivo y estimación comparativa de hipótesis, conjeturas, resultados y presupuestos en el marco de una comunidad que se supone plural.

Los actuales programas de investigación en ciencias sociales exigen interdisciplinariedad y pluralidad de enfoques adecuados para explicar y comprender sus problemáticas. Los equipos de investigación contemporáneos no se limitan a buscar causalidades y regularidades y a formular modelos macrosociales que los expliquen; también aspiran a reconocer y comprender a nivel microsocial, los escenarios, los actores, las prácticas y las significaciones presentes en la problemática.

Por ejemplo, las recientes investigaciones sobre culturas populares, constitución de sujetos y movimientos sociales, comunicación y procesos de modernización así lo confirman; los trabajos de autores como Jesús Martín Barbero y Néstor García Canclini ponen en evidencia que el abordaje de cuestiones problemáticas como estas requieren la colaboración teórica y metodológica del marxismo, la antropología social y política, la sociología, la historia, la lingüística, la semiótica, la teoría estética y la filosofía crítica⁽⁸⁾.

La investigación sobre el campo temático de la Educación Popular también requiere reconocer la complejidad de sus sujetos, prácticas, instituciones y relaciones con otras esferas de la sociedad. Por tanto, debe admitir que no puede ser hecha sólo desde un privilegiado modelo interpretativo o desde unas opciones metodológicas definidas a priori; los enfoques participativos se enriquecen

(6) *La lógica de las ciencias sociales* (varios autores). Grijalbo, México, 1978.

(7) Obra citada, pág. 241.

(8) Destacamos los trabajos de Jesús Martín Barbero. *De los medios a las mediaciones*, Gustavo Gili, México, 1987, y de Néstor García Canclini, *Culturas híbridas*, Grijalbo, México, 1990.

cuando incorporan los aportes de otras tradiciones investigativas como la etnografía y en general de los métodos interpretativos de carácter cualitativo⁽⁹⁾.

3.- Investigación cualitativa desde la educación popular

La intencionalidad y el carácter de los problemas abordados por la IAP, la Sistematización y la Recuperación Colectiva de la Historia, son coherentes con los enfoques cualitativos de investigación social, propios de la tradición interpretativista o histórico - hermenéutica en investigación social. Sin embargo, sus fundamentos y metodologías no son lo suficientemente conocidos por los educadores populares.

El interés que mueve este tipo de enfoques no es controlar ni predecir; sino ubicar y comprender por qué la dinámica de los hechos sociales o de sus expresiones se orientó de tal manera y no de otra; en desentrañar rigurosamente las condiciones y factores particulares que hicieron posible tal acción, tal punto de vista, tal discurso. A partir de estas aproximaciones interpretativas de la sociedad pueden derivarse implicaciones prácticas, orientaciones para comprender y actuar en el aquí y en el ahora, pero sin ninguna pretensión de estar frente a una ley o una prescripción universal.

Investigar desde dentro y desde la mirada de las propias comunidades o grupos poblacionales es el rasgo central de los métodos y técnicas cualitativos de investigación. La comprensión desde la vida cotidiana y el sentir común de los actores, la búsqueda de interpretaciones totalizantes del problema y la explícita opción de acción transformadora, sólo pueden lograrse si el investigador opta por estrategias de obtención y tratamiento de información de carácter cualitativo.

El lugar del investigador como miembro del grupo que investiga o profundamente involucrado con él permite una mejor caracterización de los significados sociales frente al problema y del universo simbólico que explica las prácticas colectivas frente a

PERO MÁS QUE UN PROBLEMA DE TÉCNICAS, LA INVESTIGACIÓN COMPRENSIVA IMPLICA UN CAMBIO DE ACTITUD SIMILAR AL QUE SE PLANTEA LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA PERSPECTIVA DEL DIÁLOGO DE SABERES: ESTAR EN CAPACIDAD DE PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO, EN COMPRENDER EL SENTIDO QUE LE DA A SUS PRÁCTICAS Y A LAS REPRESENTACIONES QUE HACE DE ELLAS, MÁS QUE A IMPONER LA PROPIA MIRADA DEL INVESTIGADOR O DEL EDUCADOR.

dicha situación problemática. La subjetividad se convierte en este caso en eficaz criterio de objetividad: la verdad de un colectivo social es definida por sus propios parámetros culturales.

La educación formal en América Latina ha sido objeto de diversos estudios etnográficos⁽¹⁰⁾, pero la Educación Popular -por lo menos en Colombia- no ha tenido este privilegio. Algunos métodos y técnicas cualitativas han sido utilizadas en investigaciones sobre Educación Popular. Las más frecuentes han sido la entrevista a profundidad, la observación y registro etnográfico, la entrevista colectiva, el testimonio, las técnicas dramáticas, los grupos de discusión, las asambleas comunitarias, los videos y audioforos, los museos comunitarios y las historias de vida entre otras.

Pero más que un problema de técnicas, la investigación comprensiva implica un cambio de actitud similar al que se plantea la educación popular en la perspectiva del diálogo de saberes: estar en capacidad de ponerse en el lugar del otro, en comprender el sentido que le da a sus prácticas y a las representaciones que hace de ellas, más que a imponer la propia mirada del investigador o del educador.

(9) Germán Mariño, a través de sus investigaciones y reflexiones ha evidenciado las posibilidades de la etnografía en la investigación desde la Educación Popular.

(10) Quienes más contribuciones conceptuales y metodológicas han hecho son Elsie Rockwell y Verónica Edwards con sus estudios sobre la cultura escolar.

LA SISTEMATIZACIÓN COMO PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

• DEBATE •

María Mercedes Barnechea, Estela González, María de la Luz Morgan*

Nuestra aproximación a la epistemología está condicionada por las preguntas que nos surgen desde la práctica, y pretende encontrar respuestas que vuelvan a ella. Las reflexiones que presentamos en este artículo se han ido generando en nuestra práctica de pensar la sistematización, apoyar este tipo de procesos y realizarlos directamente. Es allí que hemos encontrado problemas que nos han llevado a una búsqueda de nuevos caminos y orientaciones que ayuden a enfrentarlos y resolverlos exitosamente.

INTRODUCCIÓN

La concepción de la sistematización como actividad de producción de conocimientos desde y para la práctica plantea una serie de retos aún insuficientemente enfrentados y, menos aún, resueltos. Uno de los principales, que abordaremos en este artículo, se refiere al tipo de conocimiento que se produce mediante ella y a la manera como éste se genera.

Al decir de Diego Palma ⁽¹⁾ las distintas vertientes en las cuales se ha desarrollado la sistematización en América Latina tienen un sustrato teórico-epistemológico común (si bien no siempre explicitado): una concepción que entiende a las prácticas como fuente de conocimiento, en interrelación dialéctica con la teoría.

Sin embargo, esta comprensión es más un reto y una aspiración que una realidad. De un lado, la relación entre teoría y práctica -en tanto polos de una unidad dialéctica de contrarios- no está resuelta, y no sabemos cómo establecerla adecuadamente. En algunos casos se recurre a una aplicación mecánica de la teoría a la prác-

(*) Taller permanente de Sistematización-CEAAL-Perú, Lima, junio de 1994; actualmente coordinan el Programa de Apoyo a la Sistematización del CEAAL.

(1) Cfr. PALMA, Diego: "La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina". Serie *Papeles del CEAAL* N° 3. Santiago, junio de 1992.

tica, y en otros se abandona lo teórico, asumiendo a la práctica como único criterio y fuente de verdad.

Por otra parte, las diferencias, coincidencias y relaciones entre conocimiento teórico y conocimiento práctico (así como entre las maneras en que se producen) tampoco están claras, ni han sido suficientemente abordadas.

Para la sistematización estos temas son sumamente vigentes, y la interpelan en su concepción misma, afectando también profundamente las posibilidades de realizarla. Esto último tiene que ver no sólo con las dimensiones teóricas y epistemológicas, sino con las condiciones reales de quienes esperamos que sistematicen, cuya manera de pensar, reflexionar y conocer es indispensable explorar más.

Antes de continuar, queremos explicitar que todos los planteamientos que siguen se sustentan en una concepción de la sistematización como "proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social"⁽²⁾. Pero esto no alude a cualquier forma de intervención, sino a la que se desarrolla en la promoción y la educación popular, que se realiza en articulación con grupos populares y que, junto con ellos, busca transformar la realidad. En consecuencia, los sujetos a los cuales nos referimos -los sistematizadores potenciales- son un tipo específico de personas: aquellos que participan en proyectos de intervención en la realidad con una intencionalidad de transformación (en particular, pensamos en los promotores y educadores populares), a los que Donald Schön⁽³⁾ llama los "profesionales de la acción". Este tipo de profesionales se encuentran cotidianamente ante una serie de situaciones inciertas y confusas, que deben ser capaces de enfrentar adecuadamente para llevar adelante sus objetivos transformadores. Para ello, deben desarrollar un proceso de reflexión-en-la-acción, que los lleva a comprender las situaciones, orientar

se en ellas y actuar adecuadamente. Esta reflexión se sustenta en conocimientos y, a la vez, produce nuevos conocimientos, que refrendan o modifican lo que ya sabían y que les permiten afrontar las nuevas situaciones desconocidas que se les presentan permanentemente en la práctica.

Este proceso, sin embargo, no siempre es consciente para el profesional mismo, ya que se da como respuesta a los problemas que surgen cotidianamente, y que generalmente exigen un enfrentamiento rápido e inmediato. En consecuencia, ni el conocimiento en que se sustenta la intervención, ni el nuevo conocimiento que se genera durante ella, dan lugar a un saber ordenado, fundamentado y, por lo tanto, transmisible. La sistematización pretende, precisamente, orientar a los profesionales para darle orden y rigor al conocimiento que está en su práctica.

EL MUNDO DE LA PRÁCTICA

En un texto anterior, planteábamos: "La sistematización como actividad de producción de conocimientos sobre la práctica, tiene a ésta como su referente principal, ya que es su sustento y, a la vez, lo que le da sentido y orientación. Sin práctica no hay sistematización posible, y ésta tiene como finalidad principal volver a la práctica para reorientarla desde lo que ella misma enseña"⁽⁴⁾.

Estamos entendiendo por práctica a una actividad intencionada, que se sustenta en un conocimiento previo y que se plantea lograr objetivos de transformación. Se trata de acciones desarrolladas por sujetos que, a partir de determinada lectura de la realidad, identifican algunos problemas sobre los cuales están en condiciones de actuar, con los recursos con que cuentan. En esa intervención, los promotores y educadores entran en diálogo con los sectores populares afectados por las situaciones-problema, se articulan con ellos y con sus propias formas de enfrentarlas, y definen conjuntamente los objetivos y formas de acción⁽⁵⁾.

El mundo en el cual se mueven y actúan estos profesionales tiene características y especificidades que determinan su hacer y su conocer, o su "hacer-conociendo".

En primer lugar, al acercarse a la realidad, el profesional se ve enfrentado a situaciones dinámicas, inestables, cambiantes, inciertas, que se le presentan de manera confusa y entremezclada, como un conjunto de situaciones problemáticas que se condicionan e interactúan. Ante un mundo con estas características, el profesional se sitúa con un proyecto, una propuesta intencionada, que tiene objetivos de transformación. Este proyecto se sustenta en conocimientos que provienen tanto del campo formal, sistemático, teórico; como de lo que se sabe sobre la realidad en la que se va a intervenir, producto de un diagnóstico más o menos organizado y de un sentido común compartido en el equipo y la institución. Sin embargo, este conocimiento previo nunca será suficiente, ya que la realidad cambia a mayor velocidad que las interpretaciones y comprensiones que sobre ella se pueden construir.

Una segunda característica importante a considerar cuando nos referimos al mundo de la práctica, es que el profesional forma parte de la situación sobre la cual está interviniendo y que está conociendo. Esto significa que:

- la acción del profesional modifica la situación, requiriendo entonces que el proceso de conocimiento continúe indefinidamente, ya que la nueva situación producida no es la misma que motivó la intervención;

(2) BARNECHEA, M., GONZÁLEZ, E. y MORGAN, M.: *¿Y Cómo lo hace? Propuesta de Método de Sistematización*. Taller Permanente de Sistematización-CEAAL-Perú, Lima, agosto de 1992, p.11.

(3) Cfr. SCHÖN, Donald: "The reflective practitioner. How professionals think in action". New York Basic Books, Harper Colophon, 1983.

(4) BARNECHEA, M.; GONZALEZ, E. y MORGAN, M., op.cit., p.9.

(5) Cfr. BARNECHEA, M., GONZALEZ, E. y MORGAN, M., op.cit., p.9.

- su acción no sólo está produciendo cambios en la situación, sino también en sí mismo, a la vez que le permite profundizar el conocimiento sobre la situación y sobre él.

Una tercera característica fundamental del mundo de la práctica es que no nos referimos a la acción de un sujeto.

La práctica se realiza articuladamente con otros actores, cuyas vivencias, visiones e intereses son diversos, como también sus formas de intervención y, obviamente, sus interpretaciones sobre la práctica y sus efectos. En términos del conocimiento sobre la realidad, sus formas de generarlo también difieren, traduciéndose en productos distintos. Es por ello que, en la promoción y educación popular, se da un "diálogo de saberes" cuyas diferencias no deben llevar a considerar que unos son más o menos válidos que los otros. El conocimiento práctico producido por los profesionales de la acción es distinto a aquél producido por los investigadores, como también al de los sectores populares con los que interactúan en la práctica. Todos son importantes y deben ser considerados para arribar a una comprensión más profunda y completa de la realidad.

EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO: EL QUE SE PRODUCE EN LA PRÁCTICA

Como ya hemos dicho, la práctica se funda en conocimientos, pero también produce nuevos conocimientos. Cuando se interviene en la realidad, es posible obtener -si se reflexiona sobre ello- un conocimiento rico y profundo sobre ésta, los sujetos con los cuales se interactúa, las estrategias de intervención, y también sobre uno mismo.

Sin embargo, el sentido que tiene el conocimiento producido en y para la práctica y, por lo tanto, la manera en que se produce, son distintos a los de otro tipo de conocimientos.

Son los problemas, las situaciones imprevistas, los obstáculos que no conocíamos, que se presentan

cotidianamente en la práctica y que nos impiden realizar lo que habíamos previsto, los que nos impulsan a buscar nuevas vías de acción, muchas veces intuitivamente, hasta que nos encontramos un camino que resulta exitoso. Estas nuevas vías se fundan en nuevos conocimientos, conseguidos sobre la marcha, y su validez se comprueba con el éxito de la acción. Es decir, en palabras de Usher y Bryant: "el juicio y el razonamiento prácticos deben pasar la prueba de la práctica"⁽⁶⁾, es ella la que muestra cuál era el camino adecuado.

En esa búsqueda de caminos alternativos para lograr lo que nos hemos propuesto, el recurso al conocimiento está al servicio de la acción. La teoría se pone al servicio de la práctica, se recurre a ella no como un modelo total, sino a los "fragmentos" de conocimiento que son relevantes para comprender mejor la situación, en la perspectiva de actuar sobre ella⁽⁷⁾.

El conocimiento previo en que se sustenta la práctica se basa en la teoría existente y conocida por el "profesional práctico". La teoría está en la práctica, forma parte sustancial de ella y se expresa en ella, dándole sentido y significado a lo que se hace al permitirle al profesional relacionar sus actividades con lo deseable y con lo posible, dada la situación, y confrontar con ello los resultados alcanzados. "Todas las acciones, puesto que suponen intenciones, se hallan situadas dentro de marcos o paradigmas conceptuales que dependen de la vida social... Esto implica que "la teoría" no es algo que se aplique "mecánicamente" a la práctica, sino que está ya presente en ésta de modo que sin ella, la práctica no sería tal, sino simple conducta fortuita"⁽⁸⁾. Es a este sustento implícito de la práctica a lo que Usher y Bryant denominan "teoría no formal", caracterizándola como situacional y localizada en el mundo de la experiencia de los profesionales, al cual penetra y del cual emerge, brindando orientación para que la acción informada aborde las situaciones prácticas.

Sin embargo, como el conoci-

miento previo nunca es suficiente, y como la práctica nos genera nuevos conocimientos, el producto final (en términos de conocimiento) es distinto a aquél con que se contaba inicialmente. Este proceso de construcción de nuevos conocimientos, a partir de los que teníamos y de lo que vamos descubriendo en la práctica, no se da de manera consciente y explícita en quienes desarrollan este tipo de intervenciones en la realidad. Como ya se dijo, la búsqueda de nuevas formas de acción muchas veces es intuitiva, y se va ensayando (y equivocándose) hasta que algo resulta. El profesional, entonces, adquiere la llamada "experiencia", que le ayuda a hacer mejor su trabajo, pero que pocas veces da lugar a un conocimiento ordenado, fundamentado, consciente y, por lo tanto, transmisible. Es aquí donde la sistematización juega un importante rol, brindándole herramientas para transitar desde la experiencia a un conocimiento organizado.

A diferencia del conocimiento teórico, que es impersonal y universal, que se interesa más por explicar el mundo que por actuar sobre él, y que se formula en un discurso de generalizaciones; el conocimiento práctico se caracteriza por ser situacional y orientado a la acción⁽⁹⁾. El conocimiento teórico es uno de los elementos que se consideran al definir una acción, pero sus características de generalidad impiden que dé respuesta a muchos de los problemas que surgen cotidianamente en la práctica. Por lo demás estos problemas no se resuelven aplicando mecánicamente la teoría, sino a partir de la reflexión que los profesionales realizan en la acción,

(6) USHER, R. y BRYANT, I.: *La Educación de Adultos como Teoría, Práctica e Investigación. El triángulo cautivo*. Editorial Morata, Cap. IV, p. 81.

(7) "La búsqueda de la comprensión está condicionada y constituida por la reflexión sobre cómo actuar adecuadamente en una situación particular y concreta". ELLIOT, John: *La Investigación-Acción en educación*, Editorial Morata, Madrid, 1990, p. 117.

(8) USHER y BRYANT, op.cit., pp. 85 y 86.

(9) Cfr. USHER y BRYANT, op.cit., p.81.

poniendo en juego no sólo su conocimiento teórico, sino toda su experiencia previa, su sentido común, su habilidad para enfrentarlos y su capacidad de oír, captar y asimilar el punto de vista de los "otros". Es lo que Schön llama el "arte" de los profesionales, que les permite enfrentarse y resolver situaciones nuevas y desconocidas. La reflexión en la acción genera constantemente nuevos conocimientos, que posteriormente serán usados ante nuevas situaciones.

¿CÓMO CONOCEN LOS PROFESIONALES DE LA ACCIÓN?

Uno de los autores que más han aportado a este debate es Donald Schön, en sus escritos sobre el "profesional reflexivo" y sobre la "epistemología de la práctica", que es como denomina a la manera de producir conocimientos de estos profesionales⁽¹⁰⁾. Schön plantea que, para orientarse en el mundo confuso, engañoso en el cual debe intervenir, este profesional debe efectuar una serie de razonamientos que lo llevan a definir problemas y cursos de acción. Los efectos que su actuación produce en los problemas lo hacen persistir o modificar sus acciones. En este proceso, el profesional está generando conocimientos, que se van acumulando y le sirven para actuar ante nuevos problemas.

Para que se cumplan sus objetivos de transformación el profesional requiere, en primer lugar, comprender la realidad en que intervendrá, como condición básica para saber qué hacer. Sin embargo, esto no se da como un paso previo a la acción, sino como procesos simultáneos a través de los cuales el profesional va conociendo al actuar, y reformulando su acción a partir de esa mejor comprensión.

El acercamiento de este tipo de profesionales a la realidad requiere que construyan problemas a partir de los fenómenos confusos, cambiantes e inciertos que se les presentan. Realizan un trabajo intelectual, que se sustenta en los supuestos que tiene la persona (teó-

ricos, ideológicos, producto de su experiencia previa, etc.) y que le permiten encontrarles un sentido a las situaciones que se le presentan, en relación a las cuales desarrollará su acción.

Para Schön, los pasos o momentos de ese proceso se pueden identificar como sigue:

- en primer lugar, el profesional le pone un nombre -identifica- a la situación problemática que se le presenta;

- luego, explora y decide qué es lo que la hace problemática (qué le da el carácter de tal);

- a continuación, postula las causas de los problemas que ha definido;

- ello le permite especificar qué quiere y puede cambiar en la situación;

- finalmente, postula qué acciones podrían modificarla⁽¹¹⁾.

Esta formulación de pasos se acerca mucho a lo que Sergio Martinic ha propuesto como "hipótesis de acción"⁽¹²⁾. Este autor plantea que las experiencias de educación popular fundamentan su acción en una lectura de la realidad a través de la cual se llega a constataciones e interpretaciones que permiten comprenderla, así como ubicar y distinguir los problemas a enfrentar mediante la intervención. Los proyectos se basan en el supuesto de que, si no se enfrentan los problemas identificados, se seguirá reproduciendo la situación; ello, a su vez, se sustenta en la convicción de que es posible alterar ese curso. El quiebre de dicho movimiento se expresa en la intervención del proyecto desarrollando procesos: propiciando acciones y generando interacciones con su puesta en práctica. La nueva trayectoria producida por la intervención lleva a la transformación del problema, dando cuenta de la intencionalidad del proyecto.

En ambos casos, se está aludiendo a una interpretación de los procesos mentales (de análisis y abstracción) que los profesionales realizan para comprender y actuar en el mundo de la realidad, que se les presenta inicialmente de manera con-

fusa, compleja e incierta. Los problemas no aparecen como tales ante nuestros sentidos, es necesario construirlos a partir de los datos que la realidad nos entrega, lo cual requiere realizar un esfuerzo de análisis (descomponer) y síntesis (recomponer) que lleva a comprender y darles un sentido a los datos dispersos y confusos que podemos percibir. Y eso lo hacen los profesionales cotidianamente, muchas veces sin ser conscientes de los complejos procesos mentales que realizan en su práctica diaria.

Para plantearse y comprender los problemas, el profesional reflexivo debe "sacar a la luz" (explicitar) los conocimientos con que cuenta, que no sólo tienen un fundamento teórico, sino también ideológico, ético, experiencial. Estos le brindan los medios y la información que le permite ordenar las situaciones problemáticas confusas y construirlas como problemas. A partir de ello, define una acción, cuyos efectos retroinforman el conocimiento previo y lo modifican. Es a este proceso de explicitación de la teoría no formal presente en la práctica del profesional, al que Usher y Bryant denominan "teorización".

Es decir que la práctica, por su propia naturaleza, incluye conocimiento y acción; pero un conocimiento en constante transformación, a partir de la acción y de los cambios que ésta produce en la situación sobre la cual se está actuando y, a la vez, conociendo mejor.

Sin embargo, este proceso no está exento de dificultades y limitaciones:

- no todos los profesionales (y no siempre) realizan el proceso de reflexión en la acción, optando muchas veces por repetir mecánicamente lo que antes les resultó bien, achacando a factores externos los posibles fracasos.

(10) SCHÖN, Donald, op.cit.

(11) SCHÖN, Donald, op.cit. Tomado de: *Apuntes para el Trabajo Social N° 16*. Santiago de Chile, 1er. semestre de 1989.

(12) Cfr. MARTINIC, Sergio: *Elementos Metodológicos para la Sistematización de Proyectos de Educación Popular*. CIDE, Santiago de Chile, 1987.

- el proceso reflexivo significa todo un esfuerzo de hacer consciente lo sabido y de cuestionarlo; esto genera inseguridad en los profesionales, que a veces optan por seguir amarrados a "lo seguro", dejando de lado la reflexión y la búsqueda creativa de nuevos caminos.

- la relación entre teoría y práctica encuentra grandes limitaciones para su realización: el profesional no siempre tiene acceso a los avances que se van produciendo en los medios académicos; ni está en condiciones de comprenderlos, como tampoco cuenta con los recursos mentales para operar crítica y creativamente en relación a ellos ⁽¹³⁾.

- si bien los supuestos con que cuenta el profesional representan un importante instrumento para la comprensión de las situaciones, es necesario controlarlos, para dejar que las cosas hablen por sí mismas ⁽¹⁴⁾: de lo contrario, podemos dejar de percatarnos de sus especificidades, que muchas veces nos deben llevar a modificar nuestros supuestos.

Nuevamente la sistematización juega un importante rol, al impulsar al profesional para que extraiga los fundamentos de su práctica, para que reflexione sobre el porqué de lo que hace, contraste y critique sus supuestos (con la práctica misma -los efectos que tiene su acción en la realidad- y con la teoría) y ordene lo que ha aprendido de manera que le sea más útil en situaciones futuras y a otros.

¿CÓMO SE CONOCE EN LA SISTEMATIZACIÓN?

La sistematización no debiera suponer un corte o ruptura con los procesos mentales que desarrolla el profesional durante la práctica. Es decir, no se trata de "enseñarle" al profesional a producir conocimiento de una forma distinta a la que él habitualmente desarrolla, sino de ayudarlo a hacer consciente y explícito todo lo que sabe y que ha aprendido en la práctica ⁽¹⁵⁾.

Las diferencias entre los procesos de conocimiento que se producen

durante la práctica y la sistematización están dadas por lo que se busca obtener, lo que hace que los énfasis sean distintos. En la práctica, el profesional necesita enfrentar los problemas que se le presentan y lograr los objetivos que se había propuesto: el conocimiento se va produciendo de manera muchas veces inconsciente, sin que la persona se detenga a pensar en lo que está aprendiendo, ya que lo que le interesa es alcanzar determinado fin. En la sistematización, en cambio, lo que interesa es comprender cómo se llegó allí, para lo cual se explicitan todos los conocimientos producidos en la práctica y se los confronta con aquéllos con que se contaba inicialmente y con el conocimiento teórico vigente.

En la sistematización, el objeto de conocimiento es la experiencia de intervención -la práctica-, donde nos miramos a nosotros mismos (lo que establece una íntima relación con la dimensión subjetiva del conocer) y a la relación con los sujetos populares con quienes interactuamos. Sus objetivos se refieren, en última instancia, a la proyección, mejoramiento y corrección de la práctica. Es un conocer producto de una acción, pero que da lugar a otra acción.

La sistematización, entonces, enfatiza el polo del conocimiento, pero siempre hablando del conocimiento práctico. Lo que se pretende es enriquecerlo, en diálogo con los enfoques teóricos vigentes y mediante un proceso ordenado y consciente (por lo tanto, metódico) de descubrimiento y explicitación de los procesos y productos de conocimiento presentes en la práctica.

De todo lo tratado en los párrafos anteriores, se deducen una serie de criterios y condiciones que están presentes en la sistematización, en tanto proceso de producción de conocimientos desde y para la práctica.

Un elemento importante a considerar es la dimensión subjetiva del conocer: quienes realizan este proceso son sujetos-actores que forman parte y están directamente involucrados en la práctica. Esto se contrapone a la

visión positivista, que "aisla" al sujeto que conoce del objeto que intenta conocer, pretendiendo así eliminar cualquier emoción que le quitaría "objetividad" al conocimiento.

En la perspectiva dialéctica, que suscribimos en este aspecto, se pretende conocer el proceso social desde adentro, como personas participantes en él, que estamos implicadas y comprometidas en la construcción de alternativas diferentes. El proceso social no sólo se compone de acciones medibles, cuantificables y cualificables, sino que es una manera de vivir en la historia ⁽¹⁶⁾. Nuestra práctica particular forma parte de la práctica social e histórica de la humanidad.

Considerando que nos estamos refiriendo a una intervención que tiene objetivos transformadores, esta dimensión subjetiva del conocer desde la práctica no sólo es importante para reflexionar e interpretar, sino sobre todo para comprometerse con la transformación. Esto no sólo se refiere a elementos

(13) Nuestra formación nos lleva a creer ciegamente en lo que está puesto por escrito, con un estilo "difícil" y firmado por algún personaje famoso.

(14) Cfr. ELLIOT, John, op.cit., p. 116.

(15) Pensamos que muchos de los obstáculos que ha enfrentado la sistematización, para llevarse a la práctica, derivan de haberse fundado excesivamente en la manera de conocer de los teóricos (y en la metodología de la investigación), en vez de haberse sustentado en la epistemología de la práctica.

(16) Resulta sugerente, al respecto, la distinción que establece Hannah Arendt entre:
- labor, como actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano y que asegura la supervivencia de la especie.

- trabajo, como la actividad que nos proporciona un mundo "artificial" de cosas, claramente distinguibles de lo natural.

- acción, como la actividad que se da sin la intermediación de cosas materiales y que establece y preserva la vida política y, en esa medida, crea historia.

Cfr. ARENDT, Hannah. *La Condición Humana*. Editorial Seix Barral, Barcelona, 1974, pp. 19-21.

externos, sin embargo; uno mismo se transforma en el proceso ⁽¹⁷⁾. De aquí derivan algunas de las dificultades para sistematizar, ya que nos confrontamos a nosotros mismos (nuestras vidas, concepciones, etc.).

Lo anterior nos lleva a considerar un segundo elemento: los sujetos-actores interpretan la práctica desde perspectivas diferentes, que tienen que ver con el mundo social y cultural al que pertenecen. Al actuar, siempre tenemos un sentido, marco teórico o contexto teórico ⁽¹⁸⁾ que orienta nuestra acción, pero también la justifica y explica. No partimos de una tabla rasa, tenemos determinadas referencias teóricas desde las cuales desarrollamos nuestra práctica, aunque no sean totalmente rigurosas ni estén lo suficientemente conscientes. Aquí situamos un campo importante de la sistematización, que nos ayuda a explicitar este contexto, nuestras acciones, nuestras interpretaciones, nuestras sensaciones.

Un tercer elemento alude a que nuestras prácticas se desarrollan en el espacio cotidiano, en el "día a día" en que se desarrolla la vida social. Ello tiene dos implicancias fundamentales, en términos de la producción de conocimientos (y del tipo de saber que se genera):

- Por un lado, la intervención se desarrolla de manera permanente (todos los días), y la realidad va cambiando de igual forma. Por lo tanto, el conocimiento se va construyendo y reconstruyendo de manera cotidiana.

- De otro lado, nuestras prácticas inciden en la vida cotidiana de los sectores populares. "La vida cotidiana es el espacio más inmediato en que cada una de las personas se constituyen en sujetos sociales que adquieren autonomía para decidir por sí mismos, para ser protagonistas de su propia historia, constructores de su destino. Es un espacio en el que dominan su realidad" ⁽¹⁹⁾. Es en la vida cotidiana que se traducen los procesos sociales globales, es allí donde lo general tiene su expresión particular y específica, "lo cotidiano es la experiencia singular que cada sujeto particular

tiene de los procesos generales" ⁽²⁰⁾.

Los promotores y educadores populares tenemos una ubicación privilegiada para rescatar las experiencias cotidianas y aportar al conocimiento desde esa dimensión aún poco explorada por el conocimiento científico, que ha privilegiado el estudio e investigación de fenómenos generales, que explican la dinámica social en su conjunto ⁽²¹⁾.

Por último, un cuarto elemento se refiere a que nuestras prácticas -en tanto educadores populares o promotores- están íntimamente articuladas con las de los sectores populares con quienes nos relacionamos. Quienes actúan y conocen no son individuos aislados, en la medida que la práctica ha sido desarrollada por sujetos colectivos.

En consecuencia, los retos que se le plantean a la sistematización, en tanto proceso de producción de conocimientos, son varios:

- Hay que construir herramientas para que los profesionales expliciten tanto los conocimientos en que han sustentado su acción, como aquéllos que se han ido produciendo en ella. Esto se realiza a partir de una reconstrucción de los supuestos iniciales, de la práctica misma y, luego, de la interpretación de su sentido, para descubrir los razonamientos que explican por qué se hicieron las cosas de esa manera, contrastar y criticar los supuestos de la acción y ordenar lo que se ha aprendido de manera que oriente una intervención futura (y para que se proyecte más allá, como un conocimiento útil a otros).

- Estos procesos deben articular los diversos saberes que se han encontrado y que se han ido produciendo en la práctica: aquéllos del equipo profesional (cuyas visiones individuales son distintas) y los de los sectores populares.

- Igualmente, es necesario articular las dimensiones objetivas y subjetivas del conocimiento: las sensaciones, sentimientos, expectativas, intereses, valores, que están involucrados en la práctica. Todo ello es muy importante para reflexionar, interpre-

tar y descubrir los sentidos que ésta tiene y, sobre todo, para comprometerse con la transformación que se persigue lograr en la realidad.

- En la medida que las prácticas, ubicándose en el espacio de lo cotidiano, forman parte de un contexto mayor, el conocimiento producido en ellas debe entrar en diálogo y aportar hacia lo general. En palabras de Teresa Quiroz ⁽²²⁾, deben contener "gérmenes de generalización", ya sea hacia la discusión y refundamentación (para usar un término prevalente en CEAAL hoy) de los marcos o contextos teóricos, o hacia la formulación de políticas referidas a los problemas y sujetos con los cuales se interactúa. Pero ello se realiza mediante procesos de conocimiento que, en vez de ir desde lo general a lo particular (como ha sido la vía predominante en las ciencias), siguen el trayecto contrario, aportando a lo general desde el conocimiento particular y cotidiano.

(17) "Remodelamos nuestro ser-en-el-mundo mediante la comprensión". Elliot, John, op.cit., p. 115.

(18) Cfr. Jara, Oscar: *Para sistematizar experiencias*. (En prensa).

(19) BARNECHEA, M. Mercedes. "La importancia de la sistematización en la construcción de una nueva sociedad". En: *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización*, op.cit., p. 34.

(20) PALMA, Diego. *La construcción de Prometeo. Educación para una Democracia latinoamericana*. CEAAL-TAREA, Lima, 1993, p. 90. El Capítulo IV de este libro presenta un desarrollo interesante y completo sobre el concepto de vida cotidiana.

(21) Cfr. MORGAN, M.I. y MONREAL, M.I. "Una propuesta de lineamientos orientadores para la sistematización de experiencias en trabajo social". En *Nuevos cuadernos CELATS* N° 17, Lima, 1991.

(22) Cfr. Taller Permanente de Sistematización CEAAL-Perú: "Jornada de Re-Encuentro", Lima, 8 de julio de 1993 (documento interno).

Bibliografía

- ARENDET, Hannah. "La condición humana". Editorial Seix Barral, Barcekbam, 1974.
- BARNECHEA, M.; GONZÁLEZ, E. Y MORGAN, M. "¿Y cómo lo hace? propuesta de método de sistematización". Taller permanente de sistematización-CEAAL-Perú, Lima, agosto de 1992.
- BARNECHEA, M. Mercedes. "La importancia de la sistematización en la construcción de una nueva sociedad". En: *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización*. Lima, agosto de 1992.
- ELLIOT, John "La Investigación-Acción e Educación". Editorial Morata, Madrid, 1990.
- JARA, Oscar. "La sistematización y la producción de conocimientos". En: Taller permanente de Sistematización-CEAAL-Perú, *Memoria del seminario de intercambio y debate sobre sistematización*. Lima, 20 al 24 de julio de 1993.
- JARA, Oscar. "Para sistematizar experiencias", 1994 (en prensa).
- MARTINIC, Sergio. "Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular". CIDE, Santiago de Chile, 1987.
- MORGAN, M.I. y MONREAL, M.I. "Una propuesta de lineamientos orientadores para la sistematización de experiencias en trabajo social". En *Nuevos Cuadernos CELATS* N° 17, Lima, 1991.
- PALMA, Diego. "La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina". *Serie papeles del CEAAL* N° 3, CEAAL, Santiago, junio de 1992.
- PALMA, Diego. "La Construcción de Prometeo. Educación para una democracia latinoamericana". CEAAL-TAREA, Lima, 1993.
- SCHÖN, Donald. "The Reflective Practitioner. How professionals think in Action". New York Basic Books, Harper Colophon, 1983. Tomado de: *Apuntes para el trabajo social* N° 16, Santiago de Chile, 1er semestre de 1989.
- USHER, R. y BRYANT, I. "La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo". Editorial Morata, Cap. IV, p.81 (fotocopia).

TRES POSIBILIDADES DE LA SISTEMATIZACIÓN:

COMPRENSIÓN, APRENDIZAJE Y TEORIZACIÓN *

Oscar Jara **

DEBATE •

Partamos de la siguiente consideración básica: cuando hablamos de sistematización estamos hablando de un ejercicio que está referido, necesariamente, a experiencias prácticas concretas. En nuestro caso, vamos a referirnos normalmente a experiencias de educación popular, organización popular o promoción social.

PRIMERA APROXIMACIÓN: LA EXPERIENCIA

Estas experiencias son procesos sociales dinámicos: en permanente cambio y movimiento. Son también procesos sociales complejos, en los que se interrelacionan, de forma contradictoria, un conjunto de factores objetivos y subjetivos:

- las condiciones del contexto en que se desenvuelven;
- situaciones particulares a las que enfrentarse;
- acciones intencionadas que buscan lograr determinados fines;
- percepciones, interpretaciones e intenciones de los distintos sujetos que intervienen en ellos;
- resultados esperados o inesperados que van surgiendo;
- relaciones y reacciones entre las personas que participan.

Son procesos particulares, además, que hacen parte de una práctica social e histórica más general igualmente dinámica, compleja y contradictoria.

Estamos hablando, pues, de experiencias vitales, cargadas de una enorme riqueza acumulada de elementos que, en cada caso, representan procesos inéditos e irrepetibles. De allí que sea tan apasionante, como exigente, la tarea de comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas.

(*) Este artículo contiene un extracto del libro "Para sistematizar experiencias - Una propuesta teórica y práctica", que se encuentra en impresión al momento de cerrar la edición de esta revista.

(**) Coordinador Regional de ALFORJA.

Como dice Alfonso Ibáñez:

"...las prácticas de educación popular buscan insertarse en los procesos sociales y organizativos de la población, con vistas a la resolución de sus problemas, necesidades y aspiraciones, en un contexto bien determinado. En cualquier caso, se ponen en marcha o se impulsan procesos sociales de acción consciente y organizada, por medio de una reflexión crítica de su situación, que permita modificarla en el sentido del proyecto histórico popular. Ello conduce, normalmente, a la elaboración de estrategias político-pedagógicas de intervención, en función del apoyo y potenciación del protagonismo de los distintos sujetos populares.

Estamos, entonces, ante experiencias de la realidad que son susceptibles de ser entendidas y, por tanto, sistematizadas de manera dialéctica. Esas experiencias de educación popular, o de promoción en general, pueden ser leídas o comprendidas como una unidad rica y contradictoria, plena de elementos constitutivos que se hallan en un movimiento propio y constante... Además, estas experiencias, estos procesos sociales, organizativos y culturales muy específicos están a su vez en relación con otros procesos de la realidad que poseen características similares..."⁽¹⁾.

Este punto de partida es el que nos permite aproximarnos a la sistematización desde lo que la misma riqueza de las experiencias demanda que se haga: apropiarse de la experiencia vivida y dar cuenta de ella, compartiendo con otros lo aprendido.

SEGUNDA APROXIMACIÓN: EL CONCEPTO DE SISTEMATIZACIÓN

Es ya un lugar común entender la sistematización como una reflexión sobre la experiencia. Sin embargo, es evidente que no toda reflexión sobre una experiencia podría ser calificada de "sistematización". Como vimos en el acápite anterior, algunos autores enfatizan unos elementos más que otros,

de acuerdo con los objetivos u objeto de sistematización que se planteen.

Por ejemplo, hay quienes ponen el acento en la reconstrucción ordenada de la experiencia:

"Con este concepto se alude a un proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado. Como la experiencia involucra a diversos actores, la sistematización intenta dilucidar también el sentido o el significado que el proceso ha tenido para los actores participantes en ella"⁽²⁾.

Mientras que otros autores acentúan su carácter de proceso productor de conocimientos:

"Entendemos la sistematización como un proceso permanente, acumulativo, de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social, como un primer nivel de teorización sobre la práctica. En este sentido, la sistematización representa una articulación entre teoría y práctica (...) y sirve a objetivos de los dos campos. Por un lado, apunta a mejorar la práctica, la intervención, desde lo que ella misma nos enseña (...); de otra parte (...), aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar nuestra realidad"⁽³⁾.

Otros van a poner énfasis en que sistematizar implica conceptualizar la práctica, para darles coherencia a todos sus elementos:

"Uno de los propósitos principales de la sistematización es la conceptualización de la práctica (...), para poner en orden todos los elementos que intervienen en ella; no un orden cualquiera, sino aquél que organice el quehacer, que le dé cuerpo, que lo articule en un todo, en el que cada una de sus partes ubique su razón de ser, sus potencialidades y sus limitaciones (...); una 'puesta en sistema' del quehacer, en la búsqueda

de coherencia entre lo que se pretende y lo que se hace"⁽⁴⁾.

Otros resaltan el hecho de que la sistematización es un proceso participativo:

"En la educación popular, la sistematización es una especie particular de creación participativa de conocimientos teórico-prácticos, desde y para la acción de transformación, entendida como la construcción de la capacidad protagónica del pueblo"⁽⁵⁾.

Coincidiendo básicamente con los elementos que aportan estos distintos abordajes, pensamos que aún hace falta precisar más lo que es propio del tipo de reflexión o conceptualización que realiza la sistematización. ¿Qué es lo que la diferencia de otro tipo de reflexiones que se realizan a partir de la práctica y tienen, igualmente, intención de teorizar sobre ella para transformarla?

Parece que lo más característico y propio de la reflexión sistematizadora sería el que ella busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias, algo así como meterse "por dentro" de esos procesos sociales vivos y complejos, circulando por entre sus elementos, palpando las relaciones entre ellos, recorriendo sus diferentes etapas, localizando sus contradicciones, tensiones, marchas y contramarchas, llegando así a entender estos procesos desde su propia lógica, extrayendo de allí enseñanzas que puedan aportar al enriquecimiento tanto de la práctica como de la teoría.

- (1) IBAÑEZ, Alfonso. "La dialéctica en la sistematización de las experiencias". En: *Revista Tarea*. Lima, septiembre, 1991, p. 33.
- (2) MARTINIC, Sergio. *Algunas categorías de análisis para la sistematización*. CIDE-FLACSO, Santiago, enero, 1984.
- (3) TALLER PERMANENTE DE SISTEMATIZACIÓN CEAAL-PERU. *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización*. Lima, junio, 1992.
- (4) ANTILLAN, Roberto. "¿Cómo entendemos la Sistematización desde una concepción metodológica dialéctica?" Documento para discusión, IMDEC-ALFORJA. Guadalajara, 1991.
- (5) CADENA, Félix. *La sistematización como creación de saber de liberación*. CEAAL, Santiago, sin fecha.

Sintetizando esta característica esencial y propia, podríamos aventurarnos a afirmar que:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.

Esta afirmación básica contiene sintéticamente varias afirmaciones particulares:

. Define la sistematización como interpretación crítica, es decir, como el resultado de todo un esfuerzo por comprender el sentido de las experiencias, tomando distancia de ellas.

. Señala que esta interpretación sólo es posible si previamente se ha ordenado y reconstruido el proceso vivido en esas experiencias.

. Es una interpretación que se caracteriza por descubrir la lógica con la que ese proceso se lleva a cabo, cuáles son los factores que intervienen en él y las relaciones entre ellos.

A partir de esas afirmaciones centrales, podríamos añadir otras características importantes de la sistematización:

. La sistematización de una experiencia produce un nuevo conocimiento, un primer nivel de conceptualización a partir de la práctica concreta, que a la vez que posibilita su comprensión, apunta a trascenderla, a ir más allá de ella misma. En este sentido, nos permite abstraer lo que estamos haciendo en cada caso particular y encontrar un terreno fértil donde la generalización es posible.

. La sistematización, al reconstruir el proceso de la práctica, identificar sus elementos, clasificarlos y reordenarlos, nos hace objetivar lo vivido, "hacer un alto para tomar distancia" de lo que hemos experimentado vivencialmente y convertir así la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que en objeto de transformación.

. La sistematización pone en orden conocimientos desordenados y

percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia. Asimismo, explicita intuiciones, intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso. Al sistematizar, las personas recuperan de manera ordenada lo que ya saben sobre su experiencia, descubren lo que aún no saben acerca de ella, pero también se les revela lo que "aún no saben que ya sabían".

. Al sistematizar no sólo se pone atención a los acontecimientos, a su comportamiento y evolución, sino también a las interpretaciones que los sujetos tienen sobre ellos. Se crea así un espacio para que esas interpretaciones sean discutidas, compartidas y confrontadas⁽⁶⁾.

Estas características básicas, creemos que perfilan una concepción de sistematización que no se confunde con otros procesos de reflexión, estudio o comunicación de experiencias. En este sentido, creemos que vale la pena reafirmar explícitamente que sistematizar no es:

. Narrar experiencias (aunque el testimonio pueda ser útil para sistematizar, se debe ir mucho más allá de la narración).

. Describir procesos (porque, aunque es necesario hacerlo, se requiere pasar del nivel descriptivo al interpretativo).

. Clasificar experiencias por categorías comunes (esto podría ser una actividad que ayude al ordenamiento, pero no agota la necesidad de interpretar el proceso).

. Ordenar y tabular información sobre experiencias (igual que en el caso anterior).

. Hacer una disertación teórica ejemplificando con algunas referencias prácticas (porque no sería una conceptualización surgida de la interpretación de esos procesos).

Concebida del modo que proponemos, la sistematización se sitúa en un camino intermedio entre la descripción y la teoría, un terreno por el cual tenemos poca costumbre de transitar. La tendencia a contar anecdóticamente experiencias vividas, a encasillar procesos originales en

esquemas rígidos preestablecidos o a echar discursos abstractos con el pretexto de alguna referencia ocasional a experiencias de campo, atentan contra el modo de pensar dinámico, riguroso, procesual, crítico y creativo que es indispensable para realmente "sistematizar".

Muchas aproximaciones al concepto de sistematización no lo abordan desde la precisión de sus características esenciales, sino desde los objetivos que se propone, las utilidades que brinda o los procedimientos que aplica. Nosotros hemos querido aportar a la construcción del concepto de sistematización desde los puntos de confluencia de muchos planteamientos diferentes, tratando de ir un poco más allá. Esperamos que ello sirva de incentivo a otros, para continuar profundizando, en el debate fraterno, esta tarea de conceptualización, la cual seguramente sólo será posible si avanzamos también en nuestras prácticas.

(6) Nos parece muy precisa la forma en que Martinic y Walker ubican esta característica: "Las prácticas sociales que se estudian se entienden como situaciones en las cuales hay actores involucrados. Estos conocen e interpretan la realidad de un modo distinto, lo que a su vez tiene relación con el mundo social y cultural al cual pertenecen.

"Se trata así de recuperar lo que los actores saben de la experiencia en la cual participan (...) Las interpretaciones que se producen sobre la experiencia y la práctica misma de los sujetos se asume como premisa (...). Lo que se mira ahora son los sentidos que las acciones tienen para los actores que las promueven y los resultados que ésta tiene, de acuerdo con los propósitos que ellos mismos establecieron." MARTINIC, Sergio; WALKER, Horacio. "La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias de educación popular", CIDE. En: Varios autores. *La sistematización de proyectos de educación popular*. CEAAL, Santiago de Chile, 1987, p. 8.

Ver también: FALKEMBACH, Elza M. *Sistematização*. SPEP, Universidade de Ijuí. Serie Educação Popular, 1, Livraria Unijuí Editora, R.S., Brasil, 1991, p. 11.

PARA QUÉ SIRVE SISTEMATIZAR

Habiendo ubicado características esenciales que definen, desde nuestro punto de vista, lo que es un proceso de sistematización, pasemos ahora a señalar algunas de sus múltiples posibilidades de utilización en los trabajos de educación, promoción y organización popular.

Una primera afirmación elemental, es que siempre sistematizamos para algo. No tiene sentido sistematizar por sistematizar, por "hacer una sistematización", y punto. La sistematización es siempre un medio en función de determinados objetivos que la orientan y le dan sentido. Es decir, en función de una utilidad concreta que le vamos a dar, en relación con las experiencias que estamos realizando.

Toda sistematización tiene dos componentes básicos a los cuales podemos asignar una determinada utilidad: El proceso de sistematización y el producto (o productos) de la sistematización. Ambos componentes están íntimamente relacionados, pero es importante diferenciarlos, sobre todo a la hora de definir la utilidad que esperamos obtener de ellos.

En términos muy sintéticos, podríamos resumir las múltiples posibilidades y utilidades de la sistematización, en que sirve para:

a) Tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar nuestra propia práctica.

b) Compartir con otras prácticas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia.

c) Aportar a la reflexión teórica (y en general a la construcción de teoría), conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas.

a) Comprender y mejorar nuestra propia práctica:

La sistematización posibilita comprender cómo se desarrolló la experiencia, por qué se dio precisamente de esta manera y no de otra; da cuenta de cuáles fueron los cambios que se produjeron, cómo se produjeron y por qué se produjeron.

A diferencia de otros esfuerzos reflexivos, la sistematización permite entender la relación entre las distintas etapas de un proceso: qué elementos han sido más determinantes que otros y por qué, y cuáles han sido los momentos significativos que marcan

el devenir de una experiencia y que le han dado determinados giros a su puesta en práctica.

Sistematizar permite, así, diferenciar los elementos constantes de los ocasionales; los que quedaron sin continuidad en el trayecto, los que incidieron en la creación de nuevas pistas y líneas de trabajo, los que expresan vacíos que se han ido

arrastrando recurrentemente. Asimismo, permite determinar los momentos de surgimiento, de consolidación, de desarrollo, de ruptura, etc., dentro del proceso, y cómo los distintos factores se han comportado en cada uno de ellos.

En este sentido, la sistematización posibilita entender la lógica de las relaciones y contradicciones entre los distintos elementos, ubicando coherencias e incoherencias: por ejemplo, entre la dinámica del proceso particular que nosotros realizamos y los desafíos que la dinámica social general había colocado para nuestras prácticas. "La ubicación de las etapas por las que una organización o institución ha pasado, cobra sentido en la medida en que se vayan estableciendo las relaciones y las consecuentes adecuaciones de los proyectos en

función del desarrollo de los procesos de transformación social. En el caso de un centro de apoyo al movimiento popular, se tendría que ver cómo se ha dado la evolución de sus programas respecto a los diferentes momentos y coyunturas políticas que las organizaciones a las cuales se apoya han ido atravesando"⁽⁷⁾.

Ahora bien, todo esto sólo tiene sentido en la medida en que nos ayuda a entender cómo hemos llegado al momento en que estamos; es decir, explicarnos nuestra propia trayectoria, no para reconstruir el pasado por reconstruirlo, sino para poder comprender mejor nuestro presente, ubicando desde la trayectoria acumulada los elementos, características, contradicciones y desafíos de la etapa actual en que nos encontramos.

Evidentemente que llegados a este punto, la derivación lógica de una reflexión de tal naturaleza sólo puede ser una: obtener conclusiones que sirvan para mejorar la práctica, para hacerla más coherente en el futuro; para superar sus vacíos, reafirmar los puntos fuertes, insistir en los factores cuyo comportamiento ha demostrado que son "sinérgicos"⁽⁸⁾ y para no repetir lo que una y otra vez ha sido factor de debilidad o desgaste.

Como dicen las compañeras del Taller de sistematización CEAAL-Perú: "La sistematización permite, al reflexionar, cuestionar, confrontar la propia práctica, superar el activismo, la repetición rutinaria de ciertos procedimientos, la pérdida de perspectivas en relación al sentido de nuestra prác-

SISTEMATIZAR PERMITE, ASÍ, DIFERENCIAR LOS ELEMENTOS CONSTANTES DE LOS OCASIONALES; LOS QUE QUEDARON SIN CONTINUIDAD EN EL TRAYECTO, LOS QUE INCIDIERON EN LA CREACIÓN DE NUEVAS PISTAS Y LÍNEAS DE TRABAJO, LOS QUE EXPRESAN VACÍOS QUE SE HAN IDO ARRASTRANDO RECURRENTEMENTE.

(7) ANTILLAN, Roberto. "¿Cómo entendemos la sistematización desde una concepción metodológica dialéctica?" IMDEC. En *Sistematización... ¿qué?* (Selección de textos) ALFORJA, San José, 1992, pp. 53-58.

(8) Es decir, factores que poseen la característica de dinamizar a otros; que pueden imprimir sentido y proyección a otros elementos que tienen energías en "reposo", bajo la forma de potencialidades, y que requieren que otro los incentive para desplegarlas.

tica. En esa medida, es un buen instrumento para mejorar la intervención⁽⁹⁾.

En síntesis, el proceso de sistematización permite pensar en lo que se hace, el producto de ella ayuda a hacer las cosas pensadas.

b) Extraer sus enseñanzas y compartirlas

Cada experiencia de educación, promoción y organización popular es única e irrepetible; pero eso no significa que se puedan entender y mantener aisladas, cada una dentro de su "propia verdad". Cualquier práctica social transformadora tiene intenciones, apuestas, desarrollos y resultados que definitivamente sirven de inspiración, iluminación o advertencia a otras prácticas similares.

Los grandes propósitos de estas experiencias son generalmente confluyentes o, por lo menos, no antagónicos. Extraer las enseñanzas de la propia experiencia, para compartirlas con otros, debería ser siempre una línea priorizada de trabajo entre los que hacemos educación o promoción popular. De la misma manera que, al revés, estar atentos para conocer y aprender de la experiencia de otros, debería ser una actitud permanente entre quienes no creemos tener verdades definitivas ni estar poniendo en marcha prácticas perfectas. Aprender y compartir son, así, dos verbos indisolubles del ejercicio de sistematizar.

Y aquí reside, justamente, un aporte irremplazable de la sistematización, entendida en el sentido que estamos reafirmando: poder realizar una confrontación entre experiencias diferentes, basada en el intercambio de aprendizajes, de valoraciones cualitativas con respecto a la lógica y elementos presentes en los procesos que experimentamos.

Esto significa superar el intercambio descriptivo o narrativo de las experiencias, del cual poco se puede sacar, salvo el conocer cómo ellas están realizándose. El relato puramente anecdótico, generalmente lineal y cronológico, puede ser ilustra-

tivo y, si está bien contado, puede ser hasta apasionante, pero es un desperdicio si no conlleva una explicitación de sus enseñanzas, lo que lo haría "compartible".

Evidentemente, con la sistematización no se trata de llegar a comparar experiencias, ni menos se trata de ver cuál pudiera ser "mejor" que otras. Se trata de compartir críticamente aquellos resultados que surgen de la interpretación de los procesos; de colocar sobre el tapete de la reflexión colectiva los aportes y enseñanzas que se aprenden desde lo que cada quien ha vivido de forma particular.

Esto produce una plataforma de abordaje para el encuentro entre nuestras prácticas y para la profundización teórica, radicalmente distinta, cualitativamente superior. Crea un nuevo punto de partida, que, siendo ahora común y colectivo, puede llegar a plantearse preguntas de un grado de complejidad mayor, de un nivel más profundo de abstracción, donde las confluencias y las diferencias entre las prácticas individuales cobran un nuevo sentido y adquieren un valor explicativo más relevante.

Con esta perspectiva, la sistematización aporta también al intercambio de experiencias, posibilidades que van mucho más allá que lo que puede brindar una clasificación ordenada de experiencias diversas, que las agrupe y compare de acuerdo con determinadas características comunes: sus objetivos, metodología, opción teórica, ámbito de acción, temas o sujetos prioritarios⁽¹⁰⁾.

Con la visión que proponemos, no pretendemos catalogar "de fuera" las experiencias, enfatizando en lo que se parecen, sino relacionarlas en un nivel de reflexión crítica,

donde lo distinto aporta tanto o más que lo semejante a la búsqueda de respuestas de fondo ante las mismas preguntas.

Por ejemplo:

Pocas cosas similares podríamos encontrar entre una experiencia de educación popular que se realiza-

ba en la misma época en Colomocagua, un campo de refugiados salvadoreños de origen campesino en Honduras, promoviendo la salud comunitaria y enfrentando el trauma de la guerra y el exilio, y una experiencia de educación popular con obreros metalúrgicos en el municipio de Sao Bernardo do

Campo, de Brasil, que, en medio de un ascenso de huelgas, promovía la incorporación a la lucha por las elecciones presidenciales directas. Difícilmente aparecerían juntas en una clasificación. La narración de lo que sucedió en uno u otro lugar no pasaría

EVIDENTEMENTE, CON LA SISTEMATIZACIÓN NO SE TRATA DE LLEGAR A COMPARAR EXPERIENCIAS, NI MENOS SE TRATA DE VER CUÁL PUDIERA SER MEJOR QUE OTRAS. SE TRATA DE COMPARTIR CRÍTICAMENTE AQUELLOS RESULTADOS QUE SURGEN DE LA INTERPRETACIÓN DE LOS PROCESOS; DE COLOCAR SOBRE EL TAPETE DE LA REFLEXIÓN COLECTIVA LOS APORTES Y ENSEÑANZAS QUE SE APRENDEN DESDE LO QUE CADA QUIEN HA VIVIDO DE FORMA PARTICULAR.

(9) Op. cit. Taller Permanente de Sistematización CEAAL - PERI. ¿Y cómo se hace? p. 8

(10) En este sentido, nuestra propuesta de Sistematización se diferencia claramente del esfuerzo por "ordenar experiencias con miras a establecer una tipología" o "evaluar conjuntos comparables" que caracteriza fundamentalmente el enfoque promovido por el CREFAL basado en los aportes de Pablo Latapí, y que marcarían posteriormente la orientación de las propuestas de Félix Cadena. Ver al respecto el importante documento de Diego Palma: "La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina", Papeles del CEAAL N° 3, Santiago, junio, 1992, págs. 16 y 17.

de ser una información interesante. Sin embargo, la apropiación de los procesos vividos permitiría encontrar una fuente de intercambio riquísima en torno al reconocimiento de los factores que estaban en cada caso facilitando o dificultando la organización desde la base; o el rol decisivo que podría estar jugando la formación de educadores surgidos de la propia población; o de qué manera la producción de materiales educativos demostró ser útil o no para el logro de los objetivos; o cuáles fueron las relaciones entre dirigencia y base en las distintas etapas; o qué importancia tuvo, a lo largo del proceso, la vinculación con otros sectores y organizaciones; o qué elementos permitieron vincular las necesidades inmediatas con las perspectivas políticas de largo plazo...

Por supuesto que para superar el nivel descriptivo hace falta un instrumental metodológico específico, pero eso será materia que veremos más adelante.

Concluamos este segundo punto señalando un aspecto más, que se deduce de todo lo anterior: para que la sistematización sirva, efectivamente, para el intercambio de aprendizajes, será necesario no sólo interpretar las experiencias, sino además hacerlas comunicables.

Es decir, será necesario estructurar un producto con los resultados obtenidos en el proceso de sistematización, de forma tal que permita a otros acercarse adecuadamente a su comprensión y compartir sus enseñanzas, lo cual no siempre es fácil. Los productos pueden ser muy variados, pero lo importante ahora es resaltar que deben ser pensados con vistas a generar un proceso de comunicación viva y retroalimentadora entre las experiencias.

¿Qué significa eso? Que debemos entender el intercambio entre

experiencias, no en su sentido elemental de "conocerse unas a otras", sino en el sentido de confrontar los mutuos aprendizajes que obtenemos de ellas, de tal modo que nos permitan mirar nuestras propias experiencias con nuevos ojos. Aquí podríamos distinguir hasta tres momentos:

1. La sistematización (como dijimos líneas arriba), es un proceso que nos permite "objetivar" lo vivido.

2. Al tener que dar cuenta de nuestra práctica, nos vemos obligados a exponer ante otros un producto que la comunique, lo que significa realizar una "segunda objetivación". Normalmente, este hecho nos permite comprender aún mejor las enseñanzas obtenidas o darnos cuenta de algunos vacíos de interpretación que sólo se hacen evidentes cuando buscamos explicarlos.

3. Al intentar apropiarnos de los aprendizajes de otras prácticas, los relacionaremos necesariamente con la nuestra, poniendo en confrontación crítica los aspectos comunes y los diferentes. Se realiza así una "tercera objetivación" de nuestra propia experiencia, gracias a los aportes que nos suscitan las experiencias ajenas.

Siguiendo este proceso, definitivamente no vamos a seguir viendo nuestra práctica con los mismos ojos. Por el contrario, dialécticamente reafirmaremos posiciones que teníamos anteriormente gracias a los nuevos elementos que hemos incorporado, o ellos harán que modifiquemos en todo o en parte nuestras apreciaciones iniciales. Esto hará que tengamos criterios orientadores válidos que permitan transformar y mejorar nuestras propias prácticas e insertarlas dentro de un proceso colectivo que las trasciende y, por tanto, les da sentido histórico.

Por todo lo señalado en este acápite, podemos concluir en que este intercambio vivo y retroalimentador, esta confrontación crítica, esta dimen-

sión comunicativa, no puede consistir en un aspecto secundario u optativo, sino un aspecto sustancial de la sistematización. Por supuesto, esto es válido no sólo para mejorar la propia práctica, sino también para contribuir a la construcción teórica.

c) Sirve de base para la teorización y la generalización

Esta utilidad de la sistematización es, sin duda, la más compleja de lograr y la que requiere mayor profundización. En el siguiente capítulo intentaremos abordar este desafío, desde la perspectiva de una Concepción Metodológica Dialéctica. Baste por ahora señalar, de modo general e introductorio, algunas consideraciones básicas sobre cómo puede servir la sistematización a estos propósitos.

Para transformar la realidad, hay que comprenderla. Ello nos plantea el reto de producir conocimientos a partir de nuestra inserción concreta y cotidiana en procesos sociales específicos que hacen parte de esta realidad⁽¹¹⁾. Si nuestra inserción se da principalmente a través de procesos de educación, promoción y organización popular, tenemos allí un excelente punto de partida, precisamente por la riqueza y multidimensionalidad de estas experiencias. Ellas constituyen una fuente para aportar elementos no tomados normalmente en cuenta por las ciencias sociales:

"Las prácticas de promoción y educación popular se realizan en los espacios particulares, inciden en las dimensiones cotidianas de la vida de los sectores populares. Esa dimensión ha sido poco estudiada por las ciencias sociales, que han privilegiado el

(11) Preferimos usar la expresión "hacen parte" en un lugar de "son parte", para subrayar la interrelación profunda entre lo particular y lo general de los procesos sociales. Las dinámicas de lo general se expresan y se viven desde lo particular. Así tratamos de superar una visión formalista y estática que ve estas relaciones como una vinculación entre lo "pequeño" (lo particular) y lo "grande" (lo general).

LA SISTEMATIZACIÓN CREA NUEVOS CONOCIMIENTOS; PERO, EN LA MEDIDA EN QUE SU OBJETO DE CONOCIMIENTO SON LOS PROCESOS Y SU DINÁMICA, PERMITE APORTAR A LA TEORÍA ALGO QUE LE ES PROPIO: EXPLICACIONES SOBRE EL CAMBIO EN LOS PROCESOS.

conocimiento de lo general, de lo 'macro'. La sistematización representa un aporte a la producción de conocimiento desde y sobre lo particular y lo cotidiano, enriqueciendo, confrontando y cuestionando el conocimiento existente sobre esos procesos sociales, para que sea cada vez más adecuado a las condiciones rápidamente cambiantes de la realidad en nuestros países"⁽¹²⁾.

El ejercicio de sistematizar es un ejercicio claramente teórico; es un esfuerzo riguroso que formula categorías, clasifica y ordena elementos empíricos; hace análisis y síntesis, inducción y deducción; obtiene conclusiones y las formula como pautas para su verificación práctica. La sistematización relaciona los procesos inmediatos con su contexto, confronta el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran. Asimismo, el proceso de sistematización se sustenta en una fundamentación teórica y filosófica sobre el conocimiento y sobre la realidad histórico-social.

La sistematización crea nuevos conocimientos; pero, en la medida en que su objeto de conocimiento son los procesos y su dinámica, permite aportar a la teoría algo que le es propio: explicaciones sobre el cambio en los procesos.

"Se trata no sólo de entender situaciones, procesos o estructuras sociales, sino que, en lo fundamental, conocer cómo se producen nuevas situaciones y procesos que pueden incidir en el cambio de ciertas estructuras"⁽¹³⁾.

Con base en estas características propias, como ejercicio teórico que permite crear conocimientos desde lo cotidiano y explicarse los factores de cambio en los procesos, es que la sistematización puede contribuir de forma decisiva a la recreación y a la construcción de teoría, dinamizando dialécticamente la relación entre el conocimiento teórico ya existente, como expresión del saber acumulado, y los nuevos conocimientos que surgen de nuevas situaciones y procesos. Las integrantes del Taller de sistematización CEAAL-Perú han formula-

do este desafío de manera muy nítida.

"...la sistematización, como actividad de producción de conocimientos desde la práctica, aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar nuestra realidad. Es así que la sistematización produce una 'reconceptualización' mediante la cual las concepciones teóricas vigentes son redefinidas desde la práctica, desde los nuevos conocimientos que se elaboran al reflexionar sobre la acción. Estos nuevos conocimientos serán luego difundidos y, a su vez, confrontados con otras experiencias, en un proceso en espiral, flexible y dinámico, donde lo aprendido es siempre base para nuevos conocimientos. Así, la sistematización y la socialización del nuevo saber producido mediante ella (...), irá conformando un cuerpo de conocimientos, producto de la práctica, que estará en condiciones de confrontarse con la elaboración teórica actualmente existente"⁽¹⁴⁾.

En definitiva, la sistematización permite incentivar un diálogo entre saberes: una articulación creadora entre el saber cotidiano y los conocimientos teóricos, que se alimentan mutuamente. Esta es quizás una de las tareas privilegiadas de la educación popular, lo que reafirma la importancia fundamental de sistematizar nuestras experiencias, no sólo por las posibilidades que tiene, sino por la responsabilidad que implica para nosotros, educadores y educadoras populares.

Lo anterior tiene como consecuencia el que en el trabajo de educación popular se tenga que emprender con igual rigurosidad el esfuerzo por aprender y conceptualizar desde la práctica (lo que vendría a ser característico de la sistematización), como el esfuerzo por conocer y dominar las categorías y los términos en que se establece el debate teórico actual.

Por último, no podemos dejar de señalar que todo lo expresado en este acápite, coloca a la sistematización como un factor indispensable y

privilegiado para nuestra propia formación. Nuestras experiencias se convierten, gracias a ella, en la fuente más importante de aprendizaje teórico-práctico que tenemos: para comprender y mejorar nuestras prácticas, para extraer sus enseñanzas y compartirlas con otros, para contribuir a la construcción de una teoría que responda a la realidad y, por tanto, permita enrumbar nuestra práctica a su transformación.

Concebida así, la sistematización no puede ser un hecho puntual, sino permanente, y debe, por consiguiente, ser realizada por los propios educadores, promotores, dirigentes y sectores populares que comprometemos nuestra vida cotidianamente en estos procesos.

(12) TALLER DE SISTEMATIZACION CEAAL-PERU. "La Sistematización al interior del Colectivo de Apoyo Metodológico del CEAAL" (Borrador para discusión). Lima, 1991, pág. 4.

(13) MARTINIC, Sergio y WALKER, Horacio. Texto citado, p. 7.

(14) TALLER DE SISTEMATIZACION CEAAL-PERU. *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización*. Lima, junio, 1992, págs. 6 y 7.

LA SISTEMATIZACIÓN COMO ACTO COMUNICATIVO Y SU RELACIÓN CON EL CONSTRUCTIVISMO

Salomón Magendzo K.*

•DEBATE•

Palma⁽¹⁾ ha enunciado tres categorías de objetivos al referirse a la sistematización:

- a) Aquéllos que buscan "favorecer el intercambio de experiencias entre distintos equipos".
- b) Los que se proponen "la comprensión y la reflexión de un equipo sobre su propio trabajo".
- c) Quienes plantean el adquirir conocimiento a través de la práctica.

En la primera categoría de objetivos, la sistematización se orienta centralmente en traducir la variedad de experiencias singulares a un "código" que decanta lo común en ellas y permite la mutua comunicación.

El producto de estas "sistematizaciones" se parece mucho a un informe y resulta legítimo cuando no se buscan más que "informes", sobre un conjunto heterogéneo.

La segunda categoría de objetivos está más bien inspirada en Donald Schön, quien plantea la comprensión y reflexión de un equipo sobre su trabajo.

La tercera vertiente, aun abarcando las anteriores, centra su preocupación en el conocimiento. Considerando que es importante sistematizar, con el fin de mejorar la propuesta práctica, ayudando a superar la repetición mecánica,

(*) Investigador del PIIE, Santiago de Chile.

(1) PALMA, Diego. *La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular*. CEAAL, 1992.

Morgan y Monreal (1991) dicen: "Otro elemento por el cual es importante sistematizar se refiere a la producción misma del conocimiento científico..."

En este artículo nos centraremos en la primera categoría de objetivos y muy relacionado con esto diremos algo acerca de la formación en el plano de la sistematización.

Comenzaremos haciendo la siguiente pregunta: ¿de qué manera es posible comunicar un conocimiento adquirido a través de cierta experiencia específica que tenga un sentido para otros?, es decir, ¿cómo es posible transferir conocimiento que permite a personas interesadas enriquecer sus acciones?. Las preguntas incluyen implícitamente la hipótesis de que otros que se encuentran en la práctica pueden enriquecerla y perfeccionarla en el momento de ponerse en contacto con experiencias sistematizadas. Si no se pudiera sustentar esta hipótesis, el acto de sistematización con el propósito de comunicación sería un fracaso. Es decir, existe en los sistematizadores una suerte de convicción que les motiva a realizar este esfuerzo de comunicación: que el ordenar la experiencia de una manera determinada permite la transferencia de conocimiento hacia otros.

Es aquí donde pensamos que el enfoque constructivista acerca de como los seres vivos en general y en especial los seres humanos procesan información nos es útil. Maturana (1989)^[2] postula que los seres vivos son sistemas abiertos desde el punto de vista material y energético. En estos aspectos se hallan en continuo intercambio con su medio. Sin embargo dice el autor desde el punto de vista de la información, los seres vivos son sistemas cerrados. El supuesto de que los seres vivos son receptores de su información de un medio, no tiene fundamento biológico, no hay cómo dar cuenta de tal fenómeno desde el punto de vista de las explicaciones científicas y proporcionarlas desde lo biológico. Sostiene Maturana que en las interacciones de los seres vivos con su medio, este último no tiene cómo especificar en el ser vivo conte-

nido informativo alguno.

Todo lo que en los seres vivos ocurre no responde a especificaciones del medio, sino a sus propias determinaciones estructurales. Lo único que el medio puede hacer es "gatillar" determinadas reacciones definidas por la estructura del ser vivo. Desde esta perspectiva "información" es literalmente traducido del latín 'in-formare' que significa formado desde dentro.

Las interacciones que tiene el ser vivo con el medio pueden ser de dos tipos: perturbaciones e interacciones destructivas. Son perturbaciones cuando generan cambios estructurales sin alterar la organización; son interacciones destructivas cuando desintegran al ser vivo.

Pero en uno u otro caso, no se trata de interacciones instruccionales; los seres vivos son sistemas estructuralmente determinados.

El que los seres vivos sean sistemas determinados estructuralmente tiene las siguientes consecuencias: 1) Que su estructura determina lo que ocurre en ellos en cada instante; 2) que su estructura determina qué admiten como una perturbación o como una interacción destructiva, y 3) que un agente externo sólo puede desencadenar, gatillar, en ellos un cambio de estado o una desintegración que está determinada en su estructura" (Maturana, 1989).

Es así que una de las características más distintivas del constructivismo es la afirmación de que los fenómenos cognitivos desde la percepción y memoria, a la resolución de problemas y el de la conciencia, comprenden un proceso activo y proactivo. Es decir, el organismo es un participante activo en su propia experiencia como en su aprendizaje. Yendo más allá del mecanismo de retroalimentación cibernético enfatizado por los modelos primarios de procesamiento de la información, los modelos constructivistas agregan una característica complementaria que es el mecanismo de retroalimentación anticipada. Este sirve para preparar el organismo en su relación con ciertos subsets de posibles experiencias.

Un buen ejemplo de lo que estamos hablando es la visión humana, donde el estímulo no causa una actividad neuroquímica sino más bien "se acopla" a la continua actividad que está siendo generada continuamente dentro del sistema.

Todo lo anterior quiere enfatizar que lo que experimentamos durante nuestra vida son los cambios de nuestra propia estructura y no las fuerzas del mundo externo. En la medida que el proceso de retroalimentación domina en nuestra experiencia existe una disminuida probabilidad de novedad, sorpresa o cualquier cosa parecida al aprendizaje. Si nosotros anticipamos nuestro futuro que se encuentra en constante desenvolvimiento, y si como sistema logramos esta hazaña, entonces virtualmente quedamos constantes y sin desafíos y por ende sin aprendizaje.

El proceso de retroalimentación anticipada está basado además en el principio de que todas nuestras experiencias que vemos como relativamente concretas y primarias, en particular todas nuestras sensaciones, percepciones e imágenes son el producto de la superposición de muchas "clasificaciones" de los eventos percibidos.

Más aún, el aprendizaje y el conocimiento necesariamente involucran predominantemente un proceso tácito (más allá de la conciencia) que enmarca los contenidos de la experiencia consciente. Esto implica que el aprendizaje del mundo sensorial en el cual vivimos y el cual requiere un exhaustivo análisis de nuestra mente, no es un punto de comienzo del cual nuestra mente extrae abstracciones, sino el producto de un gran número de abstracciones que la mente debe poseer antes para ser capaz de experimentar la riqueza de lo particular.

[2] MATURANA, Humberto. "Emotion and the origin of the human". Trabajo presentado en la Conferencia Internacional "Frontiers of Family Therapy. 1989, mayo 18-20, Bussels, audiotape.

Cabe destacar que estas reglas tácitas, especialmente descritas por Hajek (1978)⁽³⁾, éste no las ve como equivalentes a lo inconsciente, y no relacionadas en absoluto con los impulsos reprimidos y conflictos no resueltos descritos por los psicoanalistas. Más aún, no son necesariamente inferiores a los procesos considerados conscientes. En estos momentos la neurociencia no hace distinciones entre centros superiores e inferiores en el cerebro, dado que esto no refleja cómo realmente opera la estructura del sistema nervioso. Hajek (1978) llega hasta decir que mucho de lo que sucede tácitamente en nuestra mente por su carácter es superconsciente y no subconsciente dado que gobierna el proceso consciente sin aparecer en él.

La mente es capaz de realizar operaciones abstractas para poder percibir particularidades, y que esta capacidad aparece mucho antes de que podamos hablar de una conciencia de estos particulares (1978, Pág. 45).

Por todo lo anterior la sistematización, si quiere realmente impactar a otros debe ser capaz de tomar en cuenta estos avances. Es decir, la intervención racionalista intentando manipular, controlar o intervenir en la dinámica de un sistema cerrado parece no tener ningún destino. La perspectiva liderada por Hajek en el sentido que nuestras intervenciones educativas deben ser para el enriquecimiento de los educandos sin preocuparnos de controlar, corregir, o dirigirlos, están basadas en los avances que ha hecho la ciencia biológica.

En este mismo sentido desde la educación popular Osorio (1993)⁽⁴⁾ nos plantea que el valor pedagógico de ésta radica en su capacidad de provocar el desarrollo de los conocimientos y las capacidades que permiten a cada individuo elaborar la comprensión de la realidad compleja en que se vive, y deliberar sobre los modos de intervenir en ella; ya que estos modos de intervención son cualidades que se desarrollan en el individuo a través del contraste crítico y reflexivo con el mundo de los objetos,

sentimientos e ideas.

Osorio (1993) reconoce que la deliberación es el método privilegiado de intervención educativa:

... consideramos que mediante la deliberación es posible desarrollar formas compartidas de comprensión de los conceptos éticos y políticos y de los dilemas contradictorios de la práctica.

"A través de esta 'pedagogía de la conversación reflexiva', el proceso educativo se desarrolla a través de una dialéctica de apreciación,

**LA SISTEMATIZACIÓN
ENTONCES DEBE COMUNICAR
MÁS BIEN AQUELLO QUE
INDUCE A LA REFLEXIÓN Y NO
DESCRIPCIONES
IDIOSINCRÁTICAS O PEOR AÚN
CONSEJOS ACERCA DE LO QUE
DEBE HACERSE EN LA PRÁCTICA.**

acción y reapreciación y de este modo, como dice Schön, la situación singular e incierta llega a ser comprendida por el intento de cambiarla y cambiada por el intento de comprenderla".

La sistematización entonces debe comunicar más bien aquello que induce a la reflexión y no descripciones idiosincráticas o peor aún consejos acerca de lo que debe hacerse en la práctica. Esto considerando justamente que sólo la reflexión permite evocar las "estructuras profundas" o aquellos principios abstractos que en última instancia son los que como dijéramos dirigen mayormente nuestra conducta.

Ahora bien, siendo la sistematización con fines de comunicación una manera de invitarnos a la reflexión; lo que ésta debe comunicar son aquellas ideas-fuerzas, para que los practicantes puedan introducirse en ellas antes de comenzar un proyecto y así adelantarse a situaciones específicas que puedan facilitar u obstaculizar una acción.

La pregunta que surge entonces es, ¿cómo ordenar un determina-

do proyecto para comunicarlo, con el fin de que sea una invitación al debate y la reflexión?

Podríamos decir que es posible lograr esta meta a través de un proceso de abstracción sobre la experiencia de un determinado proyecto, para lograr desentrañar los pensamientos o elementos de sentido capaces de detonar en las otras deliberaciones, reflexiones y metacogniciones.

En general las sistematizaciones comunican a través de un texto una experiencia específica. La lectura permite a quien la hace adentrarse a la implementación de una práctica, logrando comprender las razones de por qué se hizo el proyecto, las hipótesis que dirigen la acción, las estrategias utilizadas para lograr los objetivos y resolver los problemas identificados, las actividades que se realizaron, los materiales usados, las maneras como se inserta el proyecto, etc. Además muchas de las sistematizaciones traen conclusiones que son en general alcances acerca de lo realizado, las evidencias encontradas, el análisis que se pudo hacer acerca de ellas y en especial ciertas reflexiones críticas acerca de lo realizado que se asemejan mucho a las conclusiones de una evaluación.

Al ser leídas estas sistematizaciones es evidente que sugieren un sinnúmero de reflexiones. Sin embargo es posible detectar en la sistematización diversos niveles de comunicación, unos más concretos, particulares y directivos, y otros de franco corte constructivista y abstracto, que son los que mayormente permiten gatillar la reflexión.

(3) HAJEK, Friedrich. *New studies in philosophy, politics, economics, and the history of ideas*. University of Chicago Press, Chicago, 1978.

(4) OSORIO, Jorge. "¿Qué pedagogía crítica?". En: *Revista La Piragua* N° 7, 2° semestre. CEAAL, Santiago, Chile, 1993.

Demos un ejemplo que permita ilustrar lo que estamos diciendo. En la serie de Sistematizaciones de Experiencias de Educación Popular realizada por CIDE - FLACSO en 1985⁽⁵⁾, nos encontramos con una denominada: Programa de Administración Predial. En las páginas 31 a la 32 de esta sistematización encontramos escrito lo siguiente:

"Reflexiones sobre la práctica de Procap:

Los materiales que hemos descrito reflejan la base de la dinámica que pretende el programa. Ella también está determinada en cierta forma por la metodología de transmisión y organización que se infiere de la división equipo/monitores/grupo de base. En esta división vemos inevitablemente una estructura de poder y de distribución del conocimiento basada en el tipo de transmisión que, con ella, en cierta forma se impone.

Con lo anterior creemos que hay un tipo de práctica pedagógica y de relaciones sociales específicas desarrolladas en la instancia equipo-monitores. Los elementos principales que creemos pueden darle especificidad a esta relación pedagógica son los siguientes:

- Relación directa y personal entre el equipo y los monitores. Expectativas de los monitores con respecto a las prácticas educativas en estas sesiones.

- Status especial asignado implícitamente a los monitores en relación al resto de los campesinos.

- Los monitores protagonizan una apropiación del saber y se convierten en transmisores claves de una dinámica de cambio social.

Al mismo tiempo se nos sugiere que también se dan singulares relaciones de poder en el proceso de transmisión monitores/grupo de base, las cuales estarían marcadas por las siguientes características:

- Los miembros del grupo de base no conocen directamente a los miembros del equipo, de quienes perciben que proviene el saber. Con ello los monitores para el grupo de base son intermediarios del conoci-

miento que tienen relación con los poseedores de él.

- Tanto monitores como grupos de base pertenecen al mismo medio socio-cultural, lo cual hace suponer que los procesos de comunicación que se dan son más homogéneos, especialmente en términos lingüísticos, que los que se dan entre monitores y equipo.

- El hecho de que campesinos provenientes de un mismo medio social sean diferenciados por un agente externo podrá crear relaciones de poder y jerarquías entre ellos, basadas en el manejo de cierto tipo de conocimientos legitimados por los contenidos del programa".

Al leer lo anterior creemos entender que el autor de la sistematización nos está sugiriendo que nos adentremos en torno de una temática específica, que es el efecto que tiene la relación pedagógica cuando monitores y beneficiarios pertenecen al mismo nivel social y los primeros han sido capacitados por un equipo central. Desgraciadamente, el autor no es explícito en poner su reflexión en los términos anteriores y se queda en aspectos particulares de la práctica.

Por tanto, lo que estamos sugiriendo es el comunicar un mayor nivel de abstracción que permita invitar a una reflexión menos particular de mayor abstracción y generalización.

Es decir, necesitamos encontrar una manera de escribir la sistematización de forma que el lector esté siempre invitado a la reflexión.

Realizar un esfuerzo de abstracción en última instancia es lograr desentrañar de una experiencia específica aspectos medulares y de mayor universalidad. Por tanto es hacer surgir significados y sentidos más profundos y menos obvios de la experiencia.

Los autores al referirse a este esfuerzo lo tratan bajo los conceptos de denotación y connotación o de significados referenciales, en el sentido de que el discurso dice mucho más de lo que aparentemente aparece.

En este sentido lo escrito por Spradley (1980)⁽⁶⁾ acerca de las relaciones semánticas da una pista para

realizar un trabajo de abstracción⁽⁷⁾. Así, en el ejemplo que diéramos anteriormente, una lectura de ésta guiada por las relaciones semánticas nos permite deducir que estamos frente a una relación de funcionalidad donde el PODER está definido en función del CONOCIMIENTO. Connotar la experiencia descrita en el ejemplo en estos dos símbolos: Poder y Conocimiento, y asignarle una relación semántica de funcionalidad permite una invitación a la reflexión de aspectos más generales.

Otra manera de lograr estas categorías abstractas desde una experiencia puede ser el análisis estructural⁽⁸⁾.

"Uno de los principios centrales sobre el cual se apoya el análisis estructural, es el de concebir el lenguaje como compuesto por relaciones de distinción (oposición). Según este autor, el mundo adquiere sentido

(5) CORVALAN, Javier. *Programa de Administración Predial*. CIDE-FLACSO, 1985.

(6) SPRADLEY, James P. *Participant, observation*. Rinehart y Winston, N.Y. Holt - U.S.A., 1980.

(7) Spradley (1980) menciona nueve relaciones semánticas:

1. Inclusión, para determinar los distintos tipos de objeto de análisis que se conocen.
2. Espacialidad, para diferenciar partes o componentes del objeto de análisis.
3. Causa-efecto, para establecer qué intervenciones llevan a distintos resultados.
4. Racionalidad, para averiguar por qué se explica el objeto de análisis.
5. Localización, para establecer dónde se da aquél.
6. Función, la que permite detectar para qué se usa el objeto de análisis.
7. Medios afines, para determinar cómo se logran las metas.
8. Secuencia, para establecer cuáles son las etapas diferenciables.
9. Atribuciones, para definir cuáles son las características del objeto de análisis.

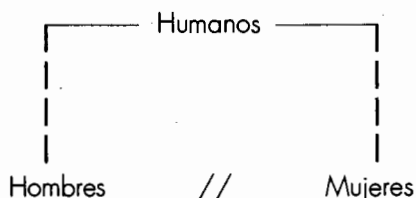
(8) Lo citado a continuación fue extractado de la Tesis Doctoral de Pablo Venegas. *Conflits socio-cognitifs et changement de representations en formation d'adultes: une étude de cas*. Bélgica, 1993.

a partir de las distinciones que realizamos. En efecto, nosotros distinguimos realidades⁽⁹⁾ (cosas, personas, acciones, etc.) y cada una de estas distinciones se sustenta en oposiciones que establecemos con otras realidades.

Así, cada término adquiere sentido por su distinción en relación a otro, y por lo mismo, adquiere su propio valor y su propia identidad.

Pero, para que dos términos puedan ser "leídos" como un conjunto, es necesario que tengan algo en común, un denominador común. Para Greimas, es un "Eje semántico" el que explica el contenido de la relación que constituye como opuestos dos términos específicos. J. Nizet (1984) hablará de "totalidad", es decir, una realidad que engloba los términos opuestos.

Así, dos términos (realidades) que, en la lógica del texto, se oponen y que, en conjunto, forman una realidad que los engloba, constituyen un "código"⁽¹⁰⁾. Un código se construye entonces, simultáneamente por un principio de distinción (oposición) y otro principio de conjunción (totalidad o denominador común).



En el que "Humanos" está en relación de conjunción, constituyendo así el "denominador común" de los términos "hombre" y "mujer", que están en relación de oposición.

Cabe destacar que cuando hablamos de sistematización en este artículo nos estamos refiriendo al esfuerzo realizado por educadores por dar a conocer su práctica. Distinto sería el análisis si partiéramos del interés que pueden tener los propios beneficiarios de la acción educativa por dar a conocer su experiencia. En este caso la sistematización con fines de comunicación puede tomar características muy específicas conforme a cual sea el interés de éstos por hacer este esfuerzo comunicativo. Por tanto cuando en este artículo nos estamos refiriendo al acto de comunicación, reiteramos que es el esfuerzo de los educadores (promotores, educadores populares) por mostrar su práctica.

Considerando que la sistematización está directamente relacionada con un acto de comunicación de categorías que permiten la reflexión, la formación de grupos que desean aprender a sistematizar debe igualmente ser un espacio de deliberación y por tanto seguir un paradigma constructivista. Este aprendizaje es el que permite que la comunicación tenga las características que hemos descrito anteriormente.

En este artículo no nos explayamos acerca de la propuesta que tiene la formación en este contexto, materia de un próximo artículo. Sólo diremos que la formación está íntimamente relacionada con los postulados de la educación popular, donde el aprendizaje está relacionado con espacios de deliberación y búsqueda de significados y no el cumplimiento de etapas prefijadas para la sistematización. En este sentido sistematizar y comunicar los resultados de ésta se

encuentran en el ámbito de un proceso interpretativo de la praxis y por tanto la metodología a utilizar en la formación tiene esta connotación, es decir, un proceso a construir y no un cumplir pasos específicos.

CONSIDERANDO QUE LA SISTEMATIZACIÓN ESTÁ DIRECTAMENTE RELACIONADA CON UN ACTO DE COMUNICACIÓN DE CATEGORÍAS QUE PERMITEN LA REFLEXIÓN, LA FORMACIÓN DE GRUPOS QUE DESEAN APRENDER A SISTEMATIZAR DEBE IGUALMENTE SER UN ESPACIO DE DELIBERACIÓN Y POR TANTO SEGUIR UN PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA.

Ejemplo frente al texto:

"Yo creo que un pensamiento más racional es propio de los hombres y un pensamiento, yo diría, más bien intuitivo, pertenece a las mujeres..."

Observamos el código siguiente:

(9) A propósito del término "realidad", J. Nizet señala: "... un discurso comporta siempre un conjunto de realidades: palabras, expresiones portadoras de significaciones para el locutor". (J. Nizet, 1984:3).

(10) A propósito del término "código", y en el contexto de un proceso de observación y análisis cultural, J.P. Hiernaux señala: "Con el fin de favorecer la observación en términos analíticos, hemos preferido a las nociones de "esquema", "imagen", "imaginario", "modelo", "rasgo", etc..." -indicando realidades no analizadas- el término y el nivel de código: éste hace referencia a la unidad más pequeña que puede ser puesta en evidencia por el análisis. En efecto, en la formalización o análisis de una "performance" observada, las combinatorias de oposición o de asociación entre los elementos o términos constitutivos aparecen como los operadores últimos de la estructura". (J.P. Hiernaux, 1973:178).

EDUCACIÓN POPULAR Y ESCUELA PÚBLICA:

A PROPÓSITO DE UNA INVESTIGACIÓN EN MARCHA

Luis Rigal*



Este artículo resume parcialmente inquietudes, interrogantes y hallazgos formulados en el Proyecto "Democracia, escuela pública y educación popular" que se ejecuta dentro del marco del Programa de Sistematización de la educación popular en América Latina⁽¹⁾.**

1. El papel de la escuela en una democracia

En el centro de tales inquietudes está el intento de entrelazar en una reflexión teórica y política las nociones de democracia, educación popular (EP) y escuela pública, partiendo de sus raíces y desarrollos históricos y del análisis de experiencias concretas en Argentina.

En este sentido, nuestro interés principal es pensar lo educativo dentro de y para una democracia: una reflexión promovida y estimulada por los dilemas, las contradicciones y las limitaciones que afronta hoy la democracia en nuestros países.

En nuestra conceptualización tomamos como referente una democracia sustantiva básicamente participativa, causa y producto, a la vez, de una sociedad participativa. Una democracia que asegure a la totalidad de los ciudadanos la condición de protagonistas activos del destino societal y un efectivo control de la gestión pública.

Desde esta perspectiva, le corresponde a la escuela un papel relevante en la formación de ciudadanos, sujetos políticos para esa democracia sustantiva que los requiere -vale la pena reiterarlo- protagonistas, activos y organizados.

(*) Director del CIPES, Buenos Aires, Argentina.

(**) Este artículo fue elaborado con la colaboración de Ana Pagano.

(1) Este Programa cuenta con el patrocinio de CESO y apoyo de las agencias holandesas de cooperación: CEBEMO, HIVOS, ICCO y NOVIB. Un detalle amplio de diversos aspectos del proyecto se encuentra en:

RIGAL, Luis. "Democracia, escuela pública y educación popular". En: Van Dam, A.; Martinic, S. y Peter, G. (comps): *Educación popular en América Latina: crítica y perspectivas*. La Haya, CESO, 1991.

RIGAL, Luis. *Proyecto Democracia, escuela pública y educación popular: marco de referencia y elaboración de categorías de análisis*, Buenos Aires, Documento de Trabajo CIPES, septiembre, 1993.

RIGAL, Luis y PAGANO, Ana. "Proyecto Democracia, escuela pública y educación popular: informe de avance", Buenos Aires, Documento de Trabajo CIPES, abril, 1994.

Así, una escuela formadora de ciudadanía queda abarcada por dos objetivos fundamentales:

a. contribuir en el plano público al desarrollo de una cultura del discurso crítico sobre la realidad concreta. En los términos que plantea J.J. Brunner: "facilitar una participación argumentativa de las masas, entendiendo a la participación argumentativa como un grado de reflexibilidad superior aplicado a la participación en la esfera pública, grado de conciencia racionalizado y racional en la sociedad que permite contrarrestar el peso de las diversas manipulaciones (carismáticas, tradicionales, propagandísticas, etc.) y contribuye a la formación de consensos capaces de ser traducidos en acción"⁽²⁾;

b. socialización en los valores y las prácticas de la democracia en los ámbitos institucionales cotidianos que faciliten la participación activa y las experiencias de organización.

2. La escuela en una democracia restringida

Podemos afirmar que en su historia y realidad actual, nuestra escuela aparece alejada de estos objetivos fundamentales. Mientras que un discurso crítico supone la indagación permanente, el cuestionamiento superador de lo dado, la idea básica de que ningún conocimiento está fijado, los discursos escolares son habitualmente acrílicos y abstractos, alentando más bien enunciados recitativos que afirmaciones reflexivas.

Estos objetivos fundamentales cuestionan profundamente el modelo de institución propio de nuestro sistema educativo, atravesado por una escuela burocrática, excesivamente apegada a lo formal (resoluciones, disposiciones, reglamentos) por sobre lo sustantivo (la reflexión crítica sobre los saberes a compartir o las propuestas pedagógicas a ejecutar); por lo vertical (la palabra como orden) sobre lo horizontal (el diálogo como intercambio); por la retórica de enunciados

democráticos y participativos descalificados en la práctica cotidiana, que muestra innumerables res-

bios no democráticos.

Es decir, la institución educativa tal como se manifiesta en la actualidad no puede contener orgánicamente -sino sólo aislada y espasmódicamente- una propuesta de protagonismo democrático de sus actores⁽³⁾.

Volviendo al tema de la democracia, recordemos que una nota central de la misma es la atribución y constitución de ciudadanía; resulta patéticamente evidente que la extensión de ciudadanía no alcanza hoy a vastos sectores sociales, sumidos en la condición de espectadores pasivos o excluidos. Esto es consecuencia de un escenario económico que expulsa del aparato productivo o los precariza dentro de él, a numerosos actores sociales; de la existencia de un tejido social especialmente dañado, deshilvanado y fragmentado en el campo popular; de la escasez y falta de solidez de las instancias asociativas y de la apatía y el desengaño frente a la política y lo público.

Si, por tanto, es hoy débil la condición ciudadana de importante parte de las clases subalternas, bueno es recordar que en la historia de nuestro sistema educativo ellas difícilmente han sido sujetos específicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje y menos aún han tenido papeles protagónicos. Más bien, el discurso abstracto sobre los saberes y los sujetos apareció ligado a lo pretendidamente universal, enmascarando y negando dentro de un proyecto de dominación de clase, lo heterogéneo y singular social y cultural de las clases subalternas.

Esto hizo que lo abstracto, pretendidamente universal, resultara en la práctica específicamente clasista.

3. Avances de una investigación

Una escuela, la escuela pública, y un sujeto, el sujeto popular, han estado en la mira de la investigación y sistematización de experiencias a la que nos referimos en el punto 1. Quizás la pregunta principal que guía nuestras indagaciones es: ¿puede la

EP contribuir a la transformación de la escuela y al ejercicio de un papel relevante en los procesos de democratización de la sociedad?

En nuestra investigación hemos entrevistado a distintos actores:

a. actores del sistema educativo que transitaron por alguna experiencia de EP; b. actores del sistema educativo identificados con la EP; c. actores de diferentes ONGs que trabajan en alguna experiencia que intenta vincular EP y Escuela Pública. También hemos estudiado material documental producido por los mismos.

Las reflexiones que a continuación formulamos surgen de un primer análisis del conjunto de esta información que apunta a rastrear posibles respuestas a nuestra pregunta principal.

3.1. ¿De qué EP hablamos?

Numerosos autores han señalado lo amplio, heterogéneo y también difuso de la totalidad de los contenidos abarcados por la denominación "EP"⁽⁴⁾.

No obstante, podemos señalar algunos rasgos comunes que caracterizan la aparición de la denominada EP en América Latina:

- Surge en el campo de la educación de adultos como reacción frente a las concepciones desarrollistas que asignaban a los sectores populares la condición de "marginales" y proponían como estrategia su integración a la sociedad, la superación del atraso ("subdesarrollo") en que esta-

(2) BRUNNER, J.J. "La educación y el futuro de la democracia". Santiago, Chile, FIACSO, Documento de Trabajo N.º 73, 1985.

(3) Cfr. RIGAL, Luis. "El reencuentro de la sociedad con los docentes". En: *Página 12*. Buenos Aires, mayo, 1988.

RIGAL, Luis. "Los desafíos de la escuela pública". En: *Revista 365*, Buenos Aires, julio, 1992.

(4) Entre otros podemos mencionar a GIANOTTEN, V. y DE WIT, T. *Organización campesina: el objetivo político de la educación popular y la investigación participativa*. Amsterdam, CEDIA, 1985, Cap. 2.

TORRES, Rosa M. *Discurso y práctica en educación popular*. Quito, Ciudad, Serie Textos N.º 9, 1988.

VAN DAM, A. y otros: op. cit.

ban, sin reparar en los condicionantes estructurales que definían, según los intereses de los sectores dominantes, la funcionalidad de tal marginalidad, de tal atraso y de tal subdesarrollo.

- Supone, especialmente a través del pensamiento de Paulo Freire, una ruptura político-pedagógica.

En lo político defiende una opción de transformación social, denunciando los componentes opresivos del orden establecido y defendiendo un modelo socialista e igualitario, más justo y equitativo.

En lo pedagógico critica frontalmente las concepciones tradicionales (verticales, abstractas, acriticas) de enseñanza - aprendizaje y promueve propuestas dialógicas, con circulación de los roles de educador y educando basadas en la reflexión crítica y en la mirada de la realidad concreta.

- Pone un énfasis muy marcado en la generación desde lo educativo de procesos de concientización y organización social.

Si bien podemos afirmar que estos rasgos conforman un común denominador, también es cierto que la educación popular surgió "como una práctica no como un discurso: su aparición como existente social se da en el mostrarse práctico; por ello su debilidad radica en la falta de una reflexión orgánica que le dé cuerpo. Sin embargo, dadas las condiciones específicas en las cuales nace, es un espacio de conflicto que diferentes teorías tienen que explicar en cuanto abre nuevos espacios reales al quehacer educativo en este continente"⁽⁵⁾.

Dentro de esta preocupación metodológica, nos interesó precisar la concepción de educación popular que surgía de los dichos de los entrevistados al reflexionar sobre sus prácticas.

3.1.1. El componente político de la EP.

Tres son los elementos que más reiteradamente se asocian al componente político de la EP:

- + Protagonismo del sujeto popular;
- + Promoción de relaciones de cooperación y solidaridad;
- + Intencionalidad transformadora.

También está presente en alguno de ellos el hecho de considerar a la EP como una concepción política del mundo y de la vida más que como una propuesta pedagógica. Como veremos más adelante, al mencionar sus componentes pedagógicos el discurso se hace breve y genérico. No es el caso cuando de lo político se trata.

Los tres elementos antes señalados están acompañados y especificados por otros:

- La intencionalidad transformadora de la EP remite a una utopía instalada en la búsqueda de un modelo alternativo de sociedad y de hombre.

- El protagonismo del sujeto popular supone, ante todo, una revalorización del sujeto y de la cultura populares. En algún caso, se incluye también una vinculación necesaria de la EP con lo nacional y popular.

- La cooperación y la solidaridad son entendidas dentro de un marco donde resulta fundamental la horizontalización del proceso de toma de decisiones en la sociedad, en el cual esté más nitidamente presente el sujeto popular como protagonista.

Este tipo de precisiones del discurso -en el cual protagonismo y transformación son significantes reiterados- reafirma la naturaleza esencialmente política que se le confiere a la EP; en algunos casos se la considera no sólo privilegiadamente política sino exclusivamente política, haciéndose así más notorios sus valores pedagógicos.

A nuestro juicio, éstas son las coordenadas fundamentales que se expresan en el discurso de los entrevistados:

Notoriamente la EP aparece referida a los procesos de construcción de poder en la sociedad y apunta a señalar -esto es lo que hace precisa y sustantiva su intencionalidad política- el anhelo que el sujeto popular se constituya como sujeto político. La necesidad de la articulación entre ellos y de la búsqueda o fortalecimiento de la organización popular asumen la condición de prerrequisito para que tal anhelo se concrete.

Si esto es así, parecería que

surgen algunos interrogantes y problematizaciones a ser formulados.

El primero se refiere a la connotación estratégica que puede asumir la EP en un contexto de predominio casi absoluto de la hegemonía neoliberal y de debilidad y fragmentación de las clases subalternas.

Parece que en este escenario, la EP juega su papel dentro de una estrategia defensiva, de resistencia y, por lo tanto, su objetivo primero es poner límite a tal fragmentación, intentar la recomposición del tejido social.

El segundo pone la mirada en otro rasgo del escenario e interroga sobre qué significa constituir sujetos políticos para una democracia y, por consiguiente, cuál es la contribución que la EP puede hacer a la formación de ciudadanos y cuál es el papel que la "cultura del pensamiento crítico" juega dentro de ella. La respuesta a este interrogante lleva necesariamente a considerar la pedagogía de la EP.

3.1.2. El componente pedagógico de la EP.

Las consideraciones extraídas del discurso de los entrevistados enmarcan la visión que se tiene de lo pedagógico.

a. Demasiado a menudo "lo pedagógico" es soslayado tanto en la teoría como en la práctica de la EP. Esta ignorancia o negación conlleva a menudo una consecuencia no querida: la educación popular queda atrapada en los límites y modalidades de la pedagogía tradicional.

b. Cuando lo pedagógico está presente en los enunciados de la EP, sólo aparece asociado o construido en relación a lo participativo: así la pedagogía de la EP quedaría reducida a una genérica "propuesta de enseñanza - aprendizaje de tipo participativo".

Dentro de estas consideraciones previas, dos son los rasgos que predominan en la caracterización que los entrevistados hacen de los componentes pedagógicos.

(5) MEJIA, Marco R. *Evolución temática de la educación popular*. Bogotá, CINEP, 1988.

- El respeto por la cultura del otro. Tomar la práctica social del otro (el educando) como punto de partida del proceso pedagógico. Lo que el otro posee, diferente, singular, heterogéneo, es valioso para el proceso pedagógico. Este se debe iniciar a partir de esos elementos y no a partir de su desplazamiento o descalificación. Los aprendizajes, como consecuencia de esto, son contextualizados.

- La educación debe presentar los contenidos a ser trabajados, de un modo tal que permitan una lectura crítica de la realidad.

Parece bien notorio que estos rasgos y su articulación manifiestan la base de una propuesta pedagógica sustancialmente alejada de la tradicional. No obstante, si tenemos en cuenta las consideraciones previas pareciera que la propuesta pedagógica de la EP es más un proyecto a construirse que una realidad concreta transmisible y diseminable.

Si nos detenemos en las representaciones que los entrevistados añaden a su reflexión sobre lo pedagógico, dos elementos hay que señalar. Por un lado, el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser un auténtico intercambio de saberes, planteado en un nivel interactivo de horizontalidad y, por ende, de relativa igualdad entre los sujetos intervinientes. Por el otro, lo pedagógico tiene una finalidad práctica central: que el sujeto pueda instrumentarse para participar activamente en el cambio de la realidad.

3.2. La relación entre la EP y la escuela: hacia la construcción de otro modelo de institución escolar

3.2.1. Uno de los rasgos centrales que caracterizan la relación entre la EP y la escuela es el "divorcio". Aparece en todos los entrevistados una preocupación por superarlo, pero también la conciencia de la dificultad.

Hay una coincidencia general en defender la escuela pública como lugar de aprendizaje del pueblo, y oponerse por lo tanto a las políticas educativas neoliberales que tienden a su deterioro y vaciamiento pedagógico.

En este sentido se afirma que

hoy desde la EP también parece necesaria esta defensa. De todos modos, la consideración de las propuestas que históricamente desarrolló la escuela pública para los sectores populares muestra una marcada tensión y contradicción con los postulados de la EP. Por consiguiente, pareciera que la tarea central es defender la escuela pública de los embates del modelo vigente y, simultáneamente, procurar transformarla en una escuela pública popular.

Esta tensión se manifiesta adicionalmente en la resistencia o el rechazo que los sectores tradicionales del sistema educativo expresan hacia propuestas con pretensión transformadora como las que provienen de la EP. Se les plantean trabas burocráticas, desvalorizaciones, o sencillamente acusaciones descalificadoras.

Pese a estos obstáculos, hay una coincidencia en el interés por trabajar dentro del sistema educativo con una clara formulación política e ideológica y operando, básicamente a nivel micro, sobre las contradiccio-

HAY PLENA COINCIDENCIA EN LA NECESIDAD DE DEFENDER LA ESCUELA PÚBLICA COMO EL ESPACIO DE FORMACIÓN POR ANTONOMASIA DEL PUEBLO; EL ÚNICO QUE LA MAYORÍA POSEE PARA ACCEDER A LA EDUCACIÓN, Y AL QUE UNA PORCIÓN DE LA POBLACIÓN LE SIGUE ADJUDICANDO UN PAPEL PRIORITARIO PARA LA INCORPORACIÓN AL MUNDO ECONÓMICO Y LABORAL.

nes del sistema educativo. Se estima que la EP puede "dar batalla", puede ir más allá de sus actuales posturas en la escuela, puede realizar un aporte que le permita abandonar "el espacio de la mera resistencia" y "asumir uno más propositivo" en orden a re-fundar la escuela.

Hay coincidencia, por lo tan-

to, en que se debe pegar un salto cualitativo que permita una síntesis superadora de esta disociación.

3.2.2. La mayoría de las experiencias y de los actores y fuentes consultadas, privilegian el ámbito comunitario: "la comunidad como defensora de un proyecto de liberación", en un marco de participación y de construcción de su propia historia; como un "bolsón de resistencia"; germen de "otras escuelas" donde el pueblo intenta desarrollar un rol protagónico.

Esto remite, por consiguiente, al tema de la participación, tanto en la sociedad como dentro de la escuela y obliga a pensar concienzuda y prácticamente este tema como una dimensión institucional.

Por otra parte, los intentos aislados que la escuela ha hecho por acercarse a la comunidad, no han prosperado. En la mayoría de los casos la escuela ha cerrado las puertas a la comunidad. Los prejuicios, la oposición a todo tipo de intercambio han provocado el debilitamiento de los pocos canales institucionalizados de comunicación entre la escuela y el contexto.

Pese a ello, es factible encontrar interesados en construir "otras escuelas". Escuelas donde se aprende a participar, a decidir y a compartir. Estos espacios innovadores suelen realizar intentos democratizadores de su funcionamiento a través de tareas cogestionadas con la comunidad y de la articulación con otras instituciones sociales.

3.3. Escuela pública, sistema educativo y atención escolar a los sectores populares

Por lo general hay una coincidencia en el diagnóstico de la escuela pública y el sistema educativo. Se señala que la escuela pública atraviesa una "crisis" cuya magnitud pone en cuestión el sentido que le otorgaron sucesivas generaciones, desde su creación hasta la actualidad. La baja calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (que provoca que los alumnos disminuyan cada vez más el rendimiento escolar), la pasividad, la

queja, la desmovilización y aislamiento de sus actores, el papel asistencial que cumple en la atención a los sectores populares, son algunos de los indicadores señalados.

Sin embargo, a pesar de este panorama, hay plena coincidencia en la necesidad de defender la escuela pública como el espacio de formación por antonomasia del pueblo; el único que la mayoría posee para acceder a la educación, y al que una porción de la población le sigue adjudicando un papel prioritario para la incorporación al mundo económico y laboral.

El discurso de los entrevistados señala a las políticas públicas como responsables de la crisis por la que atraviesa la escuela. Durante este último período, el aparato estatal se desentendió crecientemente de algunas de sus funciones tradicionales (salud, educación) y permitió la injerencia de los grandes grupos económicos quienes defienden la privatización del sistema y tienden a desarrollar sólo aquellas especialidades educativas que les interesan.

En síntesis, un sistema educativo quebrado y anquilosado, con políticas liberales que penetran en sus muros, lejos está de producir o facilitar transformaciones.

Sin embargo, se piensa que el sistema educativo es un campo donde se generan contradicciones y, por lo tanto, allí el cambio es posible.

La lucha por la democratización, la posibilidad de utilizar la descentralización para el diseño de estrategias político-educativas que incrementen la participación popular, la reflexión sobre la vigencia de lo nacional y lo popular para pensar el trazado de un nuevo sistema, constituyen algunos de los componentes más importantes que perfilan las orientaciones de las transformaciones prioritarias que se pueden producir al interior del sistema educativo.

4. Algunas reflexiones teóricas y una conclusión promisorias

4.1. Sobre la historia y la actualidad del vínculo EP - escuela pública

**LA LUCHA POR LA
DEMOCRATIZACIÓN, LA
POSIBILIDAD DE UTILIZAR LA
DESCENTRALIZACIÓN PARA EL
DISEÑO DE ESTRATEGIAS
POLÍTICO-EDUCATIVAS QUE
INCREMENTEN LA
PARTICIPACIÓN POPULAR, LA
REFLEXIÓN SOBRE LA VIGENCIA
DE LO NACIONAL Y LO
POPULAR PARA PENSAR EL
TRAZADO DE UN NUEVO
SISTEMA, CONSTITUYEN
ALGUNOS DE LOS
COMPONENTES MÁS
IMPORTANTES QUE PERFILAN
LAS ORIENTACIONES DE LAS
TRANSFORMACIONES
PRIORITARIAS QUE SE PUEDEN
PRODUCIR AL INTERIOR DEL
SISTEMA EDUCATIVO.**

"Divorcio" y "tensión" son términos que aparecen reiteradamente mencionados cuando se habla de este vínculo y parecen referirse a una oposición histórica. Entendemos que esta oposición se explica, por un lado, por la pretendida universalidad atribuida al "proyecto de la escuela pública", como si esta universalidad le confiriera "per se" un carácter popular; por el otro, las raíces de la educación popular latinoamericana -nacida y desarrollada habitualmente en contextos altamente dictatoriales, represivos y excluyentes que forzaban inevitablemente a propiciar una propuesta educativa instalada "fuera" del Estado y alternativa a ella- hacen que a menudo "desconozca" la realidad concreta de los sistemas educativos, su tradición histórica y su conformación institucional.

Debemos recordar también que durante la década de los 70 predominaron corrientes teóricas de la educación tributarias de un cierto economicismo marxista y del reproductivismo althusseriano. Para ellas, lo educativo cultural aparecía determinado por la base material y pensaban desde una perspectiva

reduccionista que el enfrentamiento de clases como motor de transformación social transcurría en escenarios ajenos a la escuela⁽⁶⁾. Aunque quizás en forma no explícita, la EP hizo suya esta perspectiva y por ende se "desinteresó" en pensar críticamente la escuela, en considerarla como espacio de disputa para los sectores populares: sólo la vio como espacio de imposición y opresión.

Los vaivenes históricos y los cambios estructurales, la preeminencia del neoconservadurismo político y del neoliberalismo económico en los países centrales y su influencia y expansión al resto del mundo, contribuyeron a la aparición de nuevas concepciones teóricas. La llamada Nueva Sociología Crítica de la Educación que emerge al comienzo de los '80 pone especial énfasis en colocar los fenómenos educativo y escolar dentro de la óptica del concepto gramsciano de hegemonía. Esto implica, por un lado que lo educativo cultural es visto como campo de autonomía relativa; por el otro, pensar a la educación y la escuela como espacio hegemónico es aceptarlas como campo de confrontación, negociación, desarticulación y rearticulación entre diversos sectores sociales en pugna por la dominación⁽⁷⁾.

Esta perspectiva tiene además una importante consecuencia teórica y metodológica: se debe "entrar en la caja negra de la escuela" a fin de entenderla -ya que no se explica sólo por los elementos macroestructurales que la rodean- y estudiar desde su singularidad institucional y su autonomía las contradicciones y confrontaciones sociales que en ella ocurren y

(6) Cfr. BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México, Siglo XXI, 1975.

BOWLES, S. y GINTIS, H. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI, 1985.

(7) Cfr. MOUFFE, Chantal. "Hegemonía e ideología en Gramsci". En Mouffe, Ch.: *Gramsci and marxist theory*. London, Routledge & Kegan, 1979.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península, 1980, parte II, Cap. 6.

las posibilidades de transformación que los diversos actores sociales expresan (conceptos teóricos como currículo oculto; subcultura y contracultura; resistencia y oposición; agenciamiento humano y pedagogía de la diferencia toman lugares centrales en los encuadres que derivan de esta perspectiva)⁽⁸⁾.

La EP, pese al creciente interés que le confiere actualmente a la escuela como campo de acción, muestra hoy un cierto retraso en la incorporación de estas perspectivas teóricas, lo que, a nuestro juicio, restringe su capacidad de análisis y de formulación de alternativas transformadoras.

4.1.1. Señalamos en una de nuestras hipótesis y surge con claridad en el análisis que efectuamos, que la EP tiende a descuidar los componentes histórico institucionales y burocráticos, especialmente los referidos a lo instituido, que condicionan y constituyen a la escuela pública.

Se comporta a menudo de una manera "ingenua", en parte explicable por las limitaciones teóricas a las que hicimos referencia en el punto anterior. Esto la ha llevado, por ejemplo, a emprender acciones de capacitación de agentes educativos sin considerar los contextos institucionales que los enmarcan y los constituyen como tales.

De hecho, la EP a través de acciones de capacitación, de materiales educativos, de diseños de estrategias que afectan las políticas educativas o la vida cotidiana de la escuela, propone cambios, cuestiona, instala otras representaciones sobre la realidad concreta, en especial sobre el papel de la comunidad y de los sectores populares.

Pero, por lo general tiende a hacerlo desde esta visión "ingenua". A su vez, la escuela responde reforzando aquel aspecto más descuidado por la EP: lo instituido. Desde allí, habitualmente desarrolla mecanismos resistenciales muy anclados en su ideario y en su normativa, que convierten todo cuestionamiento o planteo transformador en un ataque a su identidad institucional, pensada como esencial, inmutable y ahistórica, refracta-

ria, por lo tanto, a críticas y propuestas de cambio⁽⁹⁾.

Aquí también parece necesario que la EP diseñe estrategias teórico-metodológicas apropiadas a esta realidad que incorporen de un modo explícito e integral la dimensión institucional.

4.2. Sobre la crisis de la escuela pública

"Empeoramiento de la educación", "quiebre del sistema educativo", "fragmentación": así se caracteriza la realidad actual de la escuela pública. "Crisis" parece ser el término más abarcativo de esta situación, entendido en el sentido que Gramsci le asignaba: momento en el cual lo viejo está agonizando o muerto y lo nuevo aún no ha terminado de nacer. Momento por lo tanto de incertidumbre -la muerte de lo viejo aniquila también las viejas certezas- y de fragmentación -lo vigente se ha trisado-.

La crisis de nuestra escuela se manifiesta de diversas maneras y en diversos ámbitos: expresa el ocaso de algunos paradigmas pedagógicos; la atenuación de su relevancia social; la inadecuación de la propuesta educativa respecto de la realidad social, cuya manifestación más aguda se cristaliza en la atención de los sectores populares; el esclerosamiento y pauperización de las propuestas pedagógicas y de la propia estructura del sistema educativo. Además, "la educación y las instituciones que la ordenan han perdido la fuerza política que tuvieron durante dos siglos: los discursos pedagógicos escolares ya no poseen su poder de ritualización de la vida cotidiana, normas, costumbres y el consenso de las personas. Pocos tienen la fe que otrora se depositaba en la acción del maestro y la escuela y en pos del progreso y la movilidad social"⁽¹⁰⁾.

Parece necesario indagar con cierto detenimiento en este concepto de "crisis de la escuela" y pensarlo en su complejidad, más allá de sus manifestaciones más visibles y extremas. Distinguimos tres dimensiones fundamentales en las cuales ella se manifiesta, dimensiones que deben ser consi-

deradas en su conjunto y en sus mutuas articulaciones cuando se trata de pensar cómo superar esa crisis y cómo transformar la escuela.

a. Una crisis de identidad

El modelo de escuela sobre el que teorizó Durkheim, reconociendo su monopolio en la transmisión cultural de generación a generación o la escuela entendida como Aparato Ideológico del Estado, privilegiado y exclusivo para asumir las tareas de la reproducción en el capitalismo, como la pensaron los reproductivistas, están hoy en extinción⁽¹¹⁾.

La época presente está marcada por una profunda reestructuración cultural en medio de la cual la escuela ha perdido la centralidad cultural que como sistema nacional de enseñanza tuvo desde el siglo pasado. El mundo de la cultura actual ha eclipsado a los tradicionales factores de socialización: familia y escuela. Ambos se encuentran hoy desafiados por la multimedia. Desafío no sólo de un nuevo actor, sino también de un nuevo vehículo de transmisión cultural: la imagen. Su presencia absolutizante se universaliza en una medida tal, que asistimos a la aparición de un nuevo orden simbólico "caracterizado por un gran consumo de signos e imágenes, pero ante todo, nos encontramos

(8) Cfr. APPLE, Michael. *Ideología y currículum*. Madrid, Akal, 1986.

APPLE, Michael. *Educación y poder*. Madrid, Paidós-MEC, 1987.

WILLIS, Paul. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal, 1988.

GIROUX, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI, 1992.

ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. *Education under siege*. Connecticut, Bergin & Garvey, 1986.

(9) FERNANDEZ, Ana. "De lo imaginario social al imaginario grupal". En Fernández, A. y otro (comps.): *Tiempo histórico y campo grupal*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.

(10) PUIGGROS, Adriana. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México, Alianza, 1989.

(11) Cfr.: DURKHEIM, Emile. *Educación y sociología*. Buenos Aires, Schapiro, 1974.

ALTHUSSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Nueva Visión.

frente a una profunda semiotización de la vida cotidiana⁽¹²⁾.

En alguna medida, la multimedia desplaza a la escuela; además, la imagen pone en cuestión el sentido y el valor mismo de la escritura y su monopolio en la transmisión de universos culturales. Recordemos que la palabra escrita fue históricamente el blasón distintivo de la escuela moderna. Y la escuela actual parece que no ha encontrado aún la vía institucional de articular palabra e imagen en las propuestas pedagógicas.

Aún más, algunos aventuran que la escuela atraviesa una crisis orgánica, en el sentido gramsciano, "una dispersión del sujeto pedagógico por la desarticulación educador / educando / saberes"⁽¹³⁾.

b. Una crisis de deterioro

No se puede pensar hoy la escuela pública si no se la sitúa en el escenario que han conformado las políticas neoliberales, con la consiguiente reforma del Estado que impulsa su achicamiento y la precarización de las prestaciones estatales. Acotado por las nociones de "subsidiariedad" y de "privatización", un Estado con recursos económicos insuficientes y con una marcada ineficiencia, genera políticas sociales en salud, educación y vivienda, con una concepción asistencialista y a través de servicios técnica y materialmente degradados.

Este deterioro de la educación que brinda hoy el sistema educativo público se manifiesta en:

- Incapacidad para dar respuesta a las demandas emergentes de las nuevas condiciones sociales y económicas.

- Fragmentación al interior del sistema educativo y consecuente falta de articulación en la propuesta pedagógica de niveles, prácticas y contenidos.

- Degradación de la calidad de la atención educativa expresada en el surgimiento y expansión de circuitos diferenciales. Es que el modelo neoliberal no considera a la educación como un servicio público ni tiene en cuenta a los sujetos sociales

que por su situación social y económica más requieren de un Estado real y sustantivamente educador.

- Pervivencia de esquemas y prácticas burocráticas, ritualistas y autoritarias que esterilizan una democratización efectiva del sistema.

- Disgregación y pérdida de identidad del sector docente en el ejercicio del rol.

- Vaciamiento pedagógico de las escuelas en general y, en especial, de las que atienden a los sectores populares, y creciente deterioro de las condiciones de trabajo del docente.

En síntesis, la visión de una escuela desacompañada de la demanda social atraviesa a todo el sistema educativo, más allá del sector social que atienda, pero los más afectados son los sectores populares, ya que habitualmente carecen de vías sustitutivas para acceder al conocimiento y la cultura⁽¹⁴⁾.

c. Una crisis de reconversión

Existe una coincidencia generalizada en asignar hoy al conocimiento un papel central como factor productivo y, por consiguiente, señalar las brechas crecientes que se producen por una desigual apropiación del mismo. Para numerosos autores y para algunos organismos internacionales, influyentes en las políticas educativas nacionales, ahí se encuentra la clave para pensar la educación del futuro⁽¹⁵⁾. En la búsqueda de esta clave, los sistemas educativos latinoamericanos aparecen claramente rezagados. No hay posibilidad objetiva de adecuarse al vertiginoso ritmo del desarrollo científico y tecnológico y al desafío que éste les impone a las construcciones curriculares y a la formación docente. Por otro lado, no aparece con claridad un criterio de discernimiento crítico de lo nuevo a ser apropiado o resignificado.

Nos parece que el discurso de la EP denuncia insistentemente la crisis de deterioro y reivindica el espacio, el papel y la relevancia de la escuela pública. Centrándose en la necesidad de un sustancial mejoramiento de la calidad de la escuela pública, su agenda para el futuro debe llevarla a

pensar alternativas transformadoras que tengan en cuenta las otras dos dimensiones de la crisis.

4.3. Sobre el componente pedagógico de la EP

La posibilidad de penetrar en el espacio escolar lleva a pensar propuestas pedagógicas viables para la formación de sujetos críticos, con un bagaje cultural e instrumental que los constituya en actores partícipes de una sociedad donde se pueda profundizar la aspiración democrática de sus miembros. Sin embargo, como hemos señalado, el discurso de nuestros entrevistados sobre lo pedagógico exhibe uno de los "flancos débiles" de la EP.

"Pareciera innecesario y hasta obvio afirmar que hacer EP es hacer educación. Y, sin embargo, no lo es. En el duplo que conforma la educación popular, es el adjetivo popular y no el sustantivo educación el que viene mereciendo atención. Paradójicamente, la EP parece venir caracterizándose precisamente por ser una práctica muy poco educativa⁽¹⁶⁾.

No queremos plantear una disyuntiva entre lo pedagógico y lo político o entre lo educativo y lo popular. Al contrario, se trata de articular estos aspectos sin perder de vista la especificidad de cada dimensión.

Para "respetar la cultura del otro", y "realizar una lectura crítica de la realidad" no alcanza el enunciado de postulados político-educativos, ni por sí solos los discursos pedagógicos transformadores producen inmediatamente

(12) MEJIA, Marco R. *En búsqueda de una escuela para la nueva época*. Bogotá, CINEP, 1993.

(13) PUIGGROS, Adriana. "A mí ¿para qué me sirve la escuela?". En Filmus, D. (comp.): *Para qué me sirve la escuela*. Buenos Aires, Tesis-Norma, 1993.

(14) RIGAL, Luis. Op. cit. *Proyecto Democracia, escuela pública y educación popular: marco de referencia y elaboración de categorías de análisis*.

(15) Cfr. CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.

CORAGGIO, José L. *Economía y educación en América Latina: notas para una agenda*. Santiago de Chile, CEAAL, 1992.

(16) TORRES, Rosa M. op. cit.

cambios en favor de los niveles de conciencia de los sectores populares.

La educación es un ámbito privilegiado en la configuración de la subjetividad. Los rituales presentes en un grupo de aprendizaje, el tipo de vínculo pedagógico que establezcan los actores, la relación con el objeto de conocimiento, y el mismo objeto de conocimiento; el currículum explícito e implícito son elementos cruciales e insoslayables en la formulación de una pedagogía para la constitución de sujetos críticos, protagónicos y con vocación transformadora.

La EP debe esforzarse en profundizar teórica, metodológica y operativamente sus ideas globales básicas sobre enseñanza-aprendizaje si quiere hacer un aporte sustantivo a la transformación de la escuela.

No se trata de discutir la necesidad de un "educador participativo" que pueda "coordinar talleres" en un marco de "igualdad" y de "diálogo", de "construcción colectiva del conocimiento" y de "investigación participativa". Sólo queremos llamar la atención sobre la necesidad prioritaria de generar investigaciones, materiales y experiencias formativas que profundicen estas problemáticas, y que den cuenta de la complejidad del campo: así se podrían superar las limitaciones que se le señalan a la EP: empobrecimiento de los contenidos, escasa profundización en los procesos de aprendizaje, falta de formulación de propuestas en áreas que puedan disputar espacios pedagógicos y que vayan más allá de las recetas de las técnicas activas que un "buen educador popular no puede dejar de conocer y aplicar".

4.4. A modo de conclusión

Este "avance de investigación" se propuso mostrar algunas vías a explorar que parecen relevantes para pensar la escuela pública.

Pero también para pensar la EP. A lo largo del texto, en especial en las reflexiones teóricas, hemos señalado los que a nuestro juicio son temas nodales a ser tratados y profundizados por la EP para responder a los desafíos que la época le propone.

La elaboración de esta respuesta debe asumir en todo su significado que la crisis también ha llegado a la EP -bienvenida ella sea si la cuestiona, la desestructura y la confronta- y por consiguiente, debe plantearse cómo superarla.

Para ello, la EP debe "afirmarse en sus raíces" -la tradición de pensamiento crítico y la constitución de las clases subalternas como sujetos políticos- en las que está inscripta desde su nacimiento.

Pensamiento crítico que expresa ruptura con el orden social existente y afianzamiento de la imaginación creativa como poder liberador para la construcción del futuro⁽¹⁷⁾. Pensamiento referido a y encarnado en sujetos sociales concretos entendidos como actores fundamentales -no exclusivos- de la transformación.

Pensar desde estas raíces a la escuela parece ser un ejercicio promisorio. Puede iluminar una definición actualizada, precisa y concreta que dé sustancia al término "moderna ciudadanía" tan mentado en nuestros cotidianos debates sobre la modernización de la escuela; que permita pensar al ciudadano no como un acrítico receptor de la modernización cultural que se le transmite, sino como un crítico y activo resignificador de ella en el pensamiento y en la acción; que permita pensar a la escuela más allá de los apretados límites que le impone hoy la tecnocrática lógica de la racionalidad instrumental, que tan airoosamente campea en las políticas educativas nacionales.

Pensar desde estas raíces a la EP significa reconstruir un lenguaje de transformación sólido y concreto, con sentido y rigurosidad teórica, donde se articulen sistemáticamente la relevancia de los contenidos y la pertinencia pedagógica, y donde nuevamente se vislumbre una utopía posible.

(17) Cfr. KOSIK, Karel. "El hombre, medida de todas las cosas". En *Rev. Leviatán*. Madrid, N° 53/54, 1993.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LÓGICAS CULTURALES



Rocío Táborá *

Diversos trabajos señalan que la investigación educativa no ha tenido un lugar privilegiado en las prácticas de educación popular, ya sea porque éstas han sido prácticas urgentes o por cierta ambigüedad o reserva frente al conocimiento teórico por parte de los agentes de dichas prácticas.

Hoy día, las innumerables contradicciones socioculturales que se viven, los proyectos que parecen fracasados y los nuevos signos que van surgiendo, obligan a detenerse y tratar de agudizar la mirada para una mejor comprensión de las personas, de los contextos, y de nosotros mismos en el epicentro de las experiencias educativas.

Las confusas situaciones que se viven en América Latina no se logran explicar con los viejos discursos agotados. Por otra parte, las recomposiciones del campo popular desdibujan las diversas propuestas educativas.

Lo anterior hace que se vuelva impostergable trabajar en la perspectiva de la propia producción de conocimiento teórico desde las prácticas actuales y otros espacios, para generar categorías que den cuenta de nuestros contextos específicos.

(*) Hondureña, Psicóloga, actualmente cursa la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y el Diplomado en Teoría Política de la Universidad de Chile.

A su vez se hace necesaria la descentralización o ampliación de estos procesos de producción de conocimiento y de un sistemático intercambio de avances y experiencias.

En ese sentido se expande un amplio abanico de temas, problemas y preguntas por investigar, dentro de las cuales se va abriendo camino el problema de la comprensión de las lógicas culturales desde América Latina y su relación con los modelos hegemónicos a nivel económico, político y de desarrollo, aplicados a nuestros países en diversas propuestas modernizantes que pretenden asimilar las formas y procesos de modernización de los países desarrollados, sin valorar especificidades culturales.

Estas propuestas modernizantes privilegian en lo educativo el desarrollo de habilidades instrumentales, lineales, racionalistas, sin tomar en cuenta la diversidad de lógicas construidas culturalmente a partir de diversos procesos históricos y sociales.

En ese sentido, es preciso reconocer y empezar a percibir los sesgos modernizantes en nuestras propuestas educativas tanto en las actuales circunstancias como las de décadas anteriores.

Basta dar una ligera mirada a diversas memorias de talleres y a nuevos programas educativos que se desarrollan en la actualidad, para darse cuenta que muchas veces detrás de la formulación de algunos objetivos y contenidos aparece con fuerza un "enseñar a pensar", "enseñar a planificar", "enseñar a dirigir", "enseñar a analizar", como si existiera un solo proceso de conocimiento o de racionalidad por promover, dando por hecho que nuestra forma es la que los campesinos, dirigentes sindicales, u otros actores deben aprender. Y dando por hecho que la "larga experiencia" de trabajo de base permite conocer las formas de pensar de las comunidades, incluso sin ocultar a veces una ligera sospecha sobre el pensamiento popular; sospecha que obviamente no se plantea acerca del propio pensamiento y creencias del educador.

Se suele entender como natu-

LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS SIGUEN SIENDO PORTADORAS DE UNA CONCEPCIÓN UNIDIMENSIONAL DE RACIONALIDAD QUE PRIORIZA HABILIDADES COGNOSCITIVAS FRENTE A LAS AFECTIVAS SIN TOMAR EN CUENTA LAS MATRICES SIMBÓLICAS DE LOS SABERES POPULARES.

ral la manera de ver las cosas, deshistorizando los complejos procesos de producción de conocimiento y constitución de las racionalidades.

Las propuestas educativas siguen siendo portadoras de una concepción unidimensional de racionalidad que prioriza habilidades cognoscitivas frente a las afectivas, sin tomar en cuenta las matrices simbólicas de los saberes populares.

Obviamente esto desemboca en detrimento de una racionalidad valórica, indispensablemente ligada a la capacidad de sentirnos "afectados" y a las emociones.

Sin embargo, a la hora de las discusiones grupales los esquemas "racionalistas", centrados en la reflexión, se quiebran en la práctica, porque el conocimiento y las sensibilidades que se generan en las conversaciones e interacciones de los talleres y que pocas veces se recogen o retoman se dan también desde las intuiciones, afectos, dolores, alegrías, enojos, desencantos y también desde la fiesta.

Por otra parte, al elaborar una propuesta educativa, los diagnósticos de necesidades y potenciales educativos de los grupos sociales con quienes se trabaja (cuando se hacen), o son apresurados, mal diseñados o suelen ser interpretados bajo categorías unilaterales; pero el caso es que pocas veces se busca investigar las diversas lógicas culturales y racionalidades que intervienen en los procesos educativos, por lo que dichos proyectos terminan siendo imposiciones de las especificidades e intereses de los educadores, dándose una especie de reedición

de adoctrinamientos: si antes (¿o aún?) se efectuaban "enseñándole a la gente a leer su realidad", introduciéndolos muchas veces de forma forzada a moverse en el marco de una cultura letrada, como contraposición, o sin tomar en cuenta nuestra y su propia cultura oral; hoy se cree que hay que enseñarle "Técnicas gerenciales" y a ser eficiente, eficaz y productivo, enseñándole a planificar.

Un paso brusco se aprecia en los objetivos educativos de muchas instancias: si hasta hace algunos meses se consideraba que lo que urgía era "formar a dirigentes capaces de conducir a las masas", hoy se busca constituir a una especie de dirigente-gerente.

Con lo anterior no pretendo descalificar elementos teóricos del materialismo histórico ni algunos conceptos de uso común del neoliberalismo; el interés es subrayar la necesidad de una mayor profundidad de análisis, sensibilidad e intuición, para elaborar las propuestas educativas y apuntar algunos retos que emergen en la relación entre cultura y elaboración de currículum en la educación popular en los contextos actuales.

Numerosos estudios en el campo de la sociología de la cultura en América Latina, dan cuenta de las peculiaridades de las visiones de mundo, o racionalidades específicas u otras lógicas desde estos contextos.

En dichos trabajos se observa entre otros planteamientos una valoración de la cultura festiva, de la oralidad, de una orientación hacia lo trascendente y de la singular importancia de lo simbólico, lo afectivo y lo vivencial en nuestros pueblos. Elementos culturales que casi siempre han entrado en contradicción con modelos racionalistas modernos ya sean capitalistas o marxistas⁽¹⁾.

(1) Es preciso recordar que no se puede oponer el símbolo y el mito a la razón. Los símbolos tienen dimensiones cognitivas y de representación (actualizan y reviven existencialmente la problemática que representan), tienen la capacidad de trascenderse a sí mismos, de proponer y representar sentidos que van más allá de la esfera de su materialidad.

En ese sentido, son de suma importancia los aportes desde el espacio de Dimensión Educativa en Colombia, de Lola Cendales, Germán Mariño y Alfonso Torres en torno a la relación cultura y educación⁽²⁾; los planteamientos de Otto Maduro sobre cultura, conocimiento y experiencia en América Latina⁽³⁾; las relaciones entre economía popular y cultura a las que se aproxima José Luis Coraggio⁽⁴⁾; en Martín Barbero, sobre Comunicación alfabetización y cultura⁽⁵⁾.

Desde la sociología de la religión son de especial importancia los trabajos de Cristián Parker sobre Religión popular y modernización, en donde apunta al análisis de "otra lógica"⁽⁶⁾, y de Pedro Morandé, la profundidad con que analiza la relación entre Cultura y Modernización en América Latina⁽⁷⁾.

De hecho la discusión sobre la relación entre cultura y racionalidad es una vieja polémica, que en el marco de la crisis de la modernidad emerge con mucha mayor fuerza.

Desde el romanticismo alemán hasta la actual crítica feminista ponen en evidencia los problemas y la actual crisis de la razón moderna, dando paso a la valoración de las diversas formas de conocer y por lo tanto de aprender, trabajar, vivir.

En ese sentido urge una profunda autoescucha entre nosotros, un detenerse en las fracturas y fracasos de los discursos apropiados y resignificados, reparar en las formas cotidianas de coordinarnos, de planificar y de analizar para gestar, entre otras, teorías educativas, de la organización y del trabajo, que den cuenta en forma crítica de nuestras especificidades culturales, y que nos permitan autovalorarnos más y avanzar en pensar y construir nuestras propias modernidades en interacción con el resto del mundo.

En definitiva la investigación educativa en torno a las lógicas culturales es, a mi criterio, un aspecto importante a tomar en cuenta en el presente y a futuro. De esa manera, al volver a examinar los problemas en la implementación de los modelos socio-

económicos aplicados hasta la fecha en América Latina, no los achacemos a la "naturaleza atrasada" de los latinoamericanos (que no sabemos trabajar, analizar, ahorrar ni planificar) y en lugar de mirarnos con sospecha a nosotros mismos, empecemos a ver con cuidado los discursos y propuestas que confiadamente copiamos o resignificamos.

(2) CENDALES, Lola y Torres, Alfonso. "La recuperación Colectiva de la Historia". *Revista La Piragua*, N°5, CEAAL, 1992.

-MARIÑO, Germán. *Escritos sobre escritura*. Dimensión Educativa, Bogotá, Colombia.

-TORRES CARRILLO, Alfonso. "La Educación Popular y lo Pedagógico. Evolución Reciente y Actuales Búsquedas", *Revista La Piragua*, N°7, CEAAL, Santiago, 1993.

(3) MADURO, Otto. "Mapas para la Fiesta". *Reflexiones Latinoamericanas sobre la crisis y el Conocimiento*. Editorial Centro Nueva Tierra, 1992.

(4) CORAGGIO, José Luis. *Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación*. "El papel de las ONGs latinoamericanas en la Iniciativa de educación para todos". *Papeles del CEAAL* N°5, 1993.

(5) MARTÍN-BARBERO, Jesús. "Nuevos modos de leer", *Revista de Crítica Cultural*, N° 7, pp. 19-23. Noviembre 1993, Santiago de Chile.

(6) PARKER G., Cristián. *Otra lógica en América Latina: Religión popular y modernización capitalista*. Fondo de Cultura Económica, Chile, 1993.

(7) MORANDÉ, Pedro. *Cultura y Modernización en América Latina*. Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile, 1984.

EDUCACIÓN POPULAR:

CONCEPCIONES HISTÓRICAS, CONSTRUCCIÓN DE PARADIGMAS Y TEORÍA -PRÁCTICA

Jose Renato Soethe*



Si se consideran la forma y el contenido, con el fin de caracterizar y diferenciar las concepciones históricas sobre la educación, insinúan la comprensión de la estructura educativa como manteniendo correlaciones con la forma; por su parte, la pedagogía insinúa una correlación con el contenido. De este modo, la forma se manifiesta, se explicita en las condiciones materiales e ideológicas; en tanto el contenido, a través de las condiciones pedagógicas, posibles de ser construidas por medio de la materialidad.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como telón de fondo la organización y la comprensión de la materialidad ideológica y de las características pedagógicas presentes en la educación popular⁽¹⁾, a fin de distinguir y caracterizar períodos históricos.

PANORAMA HISTÓRICO

Del análisis de las peculiaridades de las prácticas de educación popular en Brasil, a lo largo de las tres últimas décadas, podemos percibir y distinguir, "a grosso modo", tres períodos coyunturales distintos: el primero, en la década del 60; el segundo, en las décadas de los 70 y 80; y el tercero, se inaugura ahora, en la década del 90 enfocándose hacia cambios más profundos a partir de la denominada crisis de los paradigmas. Esta división sólo sirve para delimitar los tres últimos períodos a fin de que, desde un punto de vista didáctico, podamos distinguir variaciones en las concepciones de la educación popular.

(*) Profesor universitario brasileño y Magister en Educación. Lo traducción de este artículo es de Cecilia Richards.

(1) La forma o las condiciones de la experiencia educativa, desde la óptica de la historia, guarda relación con la forma de estructuración de la didáctica. La materialidad se presenta bajo la forma de infraestructura material, posible de ser organizada a partir de concepciones didácticas. La organización didáctica de esa materialidad asume, necesariamente, una forma. El discurso cultural, mirado desde el aspecto ideológico, está presente en la dimensión de la organización formal de la experiencia. El contenido se presenta como un discurso. Tradicionalmente, y de manera equivocada, se le atribuye al contenido una mayor responsabilidad pedagógica. Sin embargo, la cuestión central, de carácter pedagógico, está en concebir las dimensiones, forma y contenido, como experiencias a ser construidas. La forma como infraestructura material y el contenido como discurso, caracterizan y marcan la diferencia entre las concepciones históricas educativas.

Es importante aclarar que, históricamente, la preocupación por la educación popular ha aparecido en innumerables ocasiones y bajo diversas formas. Su característica principal ha sido la de proporcionar el acceso de las masas marginadas de la lectura, a la interpretación de las Sagradas Escrituras y a su condición de ciudadanía⁽²⁾. "Es precisamente en esa época -1789- que se recupera la idea de educación popular como equivalente a la educación universal de la Reforma. Condorcet será quien proponga a la Asamblea, en el año 1792, una educación popular que le otorgue a los grupos populares el acceso a una educación nacional caracterizada por ser gratuita y obligatoria".

Además, según Jiménez "es dentro de ese ideal francés, de universalidad, gratuidad y obligatoriedad que la idea de educación popular llega al continente americano". En Brasil este fenómeno se inicia con los trabajos de Paulo Freire en el área de la alfabetización. Por su parte, Paulo Freire inaugura un nuevo período al no limitar la alfabetización a la universalidad, gratuidad y obligatoriedad, sino que a un proceso de construcción de un hombre y de una mujer nuevos, capaces de llevar a cabo sus propias historias y de ser partícipes de la historia de su propio país.

La importancia de la comprensión del cuadro coyuntural de la época nos remite a la caracterización del proceso de autoconstrucción por el que Brasil estaba pasando, más específicamente en el período populista -entre el año 30 y el 64- con el fenómeno de la industrialización, del proyecto nacionalista de desarrollo versus el proyecto entreguista⁽³⁾, de autonomía y soberanía versus dictadura del capital internacional⁽⁴⁾. Se destacan en este marco la clase obrera y el movimiento sindical, con sus luchas, a fin de interferir en los destinos del país⁽⁵⁾. Tal vez, más que la dimensión y la gravedad de la crisis social y económica, conviene relevar este momento decisivo que determinó el futuro del país durante las cuatro décadas siguientes.

En una primera observación, se percibe que la preocupación educativa popular de Paulo Freire entra en escena a través de las clases marginadas en general. A pesar de que se trabajan exhaustivamente las categorías opresor/oprimido, no se tiene como un supuesto explícito el marco teórico metodológico marxista que se constituyó en base orientadora de determinadas corrientes sindicales⁽⁶⁾. Igualmente, no estaba presente en las luchas de los movimientos sindicales una preocupación por la alfabetización como instrumento de concientización de la clase obrera⁽⁷⁾.

Estamos, por tanto, ante dos realidades distintas, pero que concurren al mismo tiempo, con sus proyectos orientados a buscar profundas transformaciones sociales. Por un lado, no había lugar en las luchas sindicales para otras concepciones teóricas que las de las clases sociales, y por otro lado, estaba el hecho de creer ciegamente en que las profundas transformaciones estructurales, necesariamente, ocurrirían por la vía de la lucha de clases, teniendo como protagonistas a los movimientos sindicales, todo lo cual no impidió que la osadía del "Mestre" Freire construyese toda una fundamentación teórica, capaz de convertir a la alfabetización en un instrumento de liberación del oprimido, así como de transformaciones sociales.

PRIMER PERÍODO:

La educación popular como alfabetización

Leer, escribir y contar, para Paulo Freire, están más allá de la dimensión mecánica y reproductiva y acceden al acto de creación⁽⁸⁾. Acto creador y recreador de cultura y del propio sujeto, de nuevas realidades y por ende, liberador, transformador, político y revolucionario⁽⁹⁾. La educación como crítica, concientizadora, que pone el acento en la superación de la contradicción opresores-oprimidos, tiene en el tema generador, la clave pedagógica creadora de estas nuevas relaciones. Conviene desta-

car, por ahora, el alcance no sólo pedagógico, sino metodológico, del tema generador (que retomaremos más adelante).

El tema generador es tal dentro de un proceso de concientización y a partir de la realidad concreta del sujeto. Aquí la conciencia de clase cede su lugar a la conciencia de opresor-oprimido.

En un primer momento, la concepción formal de la educación popular es del marginado en general, aquel que está despojado de su condición humana y de su ciudadanía, que no es capaz de hablar y de asumir sus propios asuntos, su existencia. Y su contenido es la alfabetización, proceso educativo que tiene el propósito de construir el sujeto, cultural e históricamente. La forma y el contenido tienden a invertir sus papeles en la medida en que el sujeto, en proceso de construcción, da señales de que asume sus asuntos y su existencia.

En un segundo momento, aquello que era antes contenido y que pasa, gradualmente, a conformar el sujeto, adquiere características de dimensiones formales; y la forma pasa a ser parte del contenido. En otros términos, quien está despojado de sus condiciones humanas, el marginal, es un deformado (sin forma humana) que tiene necesidad de un contenido (pedagogía) que lo puede transformar en humano.

Este proceso de conversión es el resultado de una infinita creación de nuevas relaciones pedagógicas que van alterando también las relaciones entre forma y contenido.

De este modo, el sujeto creador de cultura, en sí mismo pedagógico, pasa a ser parte de lo real, de sus deseos y necesidades.

(2) JIMENEZ, 1989.

(3) SCHNEIDER, 1993.

(4) FERNANDES, 1982.

(5) CPO CAT e SAPUCI. Roteiro para o Curso de Formação Sindical.

(6) CEDAC, 1984.

(7) FREDERICO, 1979.

(8) FREIRE, 1974.

(9) FREIRE, 1970.

De este panorama, podemos deducir el concepto de autodeterminación, a la que aspiran hoy día los movimientos sociales y las organizaciones populares. Conviene recordar que esta autodeterminación no es un fenómeno exógeno, sino endógeno al propio sujeto y a los movimientos populares. Es como si un niño culpara a sus padres por no haberle enseñado a caminar. Estos pueden colaborar o dificultar el caminar, pero no determinarlo.

Seguramente, una de las grandes cuestiones de este "insight" es la de comprender y relacionar contenido y pedagogía. Las escuelas y universidades, en su mayoría, están llenas de contenidos no pedagógicos. ¿Cuándo entonces, un contenido es más o menos pedagógico? Es, en este sentido, que el tema generador es para Paulo Freire, también generador de un nuevo sujeto y de una nueva realidad y puede llegar a ser un criterio para evaluar la dimensión pedagógica de una práctica social ⁽¹⁰⁾.

Otro indicador puede ser "qué" y cuáles relaciones están siendo construidas y participan en la aparición de cambios, con la aprobación y la calificación del sujeto o del movimiento. Parece ser que ésta es la dirección de las preocupaciones cuando queremos dimensionar el valor pedagógico presente en el contenido. La construcción del tema generador implica una construcción y una comprensión teóricas sobre determinados aspectos de la realidad. Ciertamente que el procedimiento variará de acuerdo con los niveles de capacitación de las propias personas involucradas.

Si, por un lado, es posible admitir que no todas las construcciones de temas generadores soportarían una evaluación crítico-pedagógica, por otro lado, la tendencia actual parece ser la de darle al tema generador un carácter teórico-metodológico más científico.

Una de las dimensiones pedagógicas del tema generador es su capacidad de diálogo y la presencia de la dialéctica como formas de construcción colectiva del saber y cuyo

objetivo es la constitución de centros de cultura. La forma de organización a través de los centros de cultura, fuera de la dimensión formal y reproductiva de la escuela y diferente de las formas de organización de los movimientos sociales específicos o de clase, caracteriza un espacio de inmensa búsqueda pedagógica que constituye, en sí mismo, el lugar de producción cultural de nuevas relaciones sociales y, por tanto, del nuevo hombre, de la nueva mujer y de la nueva sociedad, democrática, justa y autodeterminada.

SEGUNDO PERÍODO: La educación popular como conciencia política y conciencia de clase

A pesar de que reconocemos la histórica lucha del movimiento sindical brasileño, tenemos también que admitir que el gran cambio en términos económicos (industrialización), poblacionales (formación de grandes metrópolis y de mano de obra industrial) y de modernización (formación de la sociedad de consumo y de la racionalidad tecnológica), tiene su impulso en la década de los 60, con el golpe militar y el libre tránsito del capital internacional.

La agudización de la lucha de clases, entendida desde la óptica marxista, dio origen a un cuadro dicotómico y antagónico entre trabajo y capital, expresado en opresores y oprimidos, explotadores y explotados, patrones y empleados.

La dimensión pedagógica se origina en la teoría marxista, a partir de la propia contradicción a la que están sometidos los propios trabajadores emergiendo, de este modo, la conciencia de clase que, por su parte, le dio mayor solidez a las organizaciones de clase en su lucha contra el capital ⁽¹¹⁾. De este modo, la forma la constituyen las organizaciones de clase y el contenido (la pedagogía), la formación de la conciencia de clase.

En este período, educación popular significa toda acción que contribuya a la formación política de

la conciencia de clase. Se torna común la realización de cursos y seminarios para la formación de militantes. Al contrario del primer período, aquí la pedagogía ya está dada: es la pedagogía de la conciencia de clase. La aplicación de estos principios teóricos aparece como suficiente para que ocurran radicales transformaciones sociales. No fueron pocas las personas que sostuvieron que las contradicciones y los antagonismos de clase poseían tal vigor pedagógico, que las transformaciones revolucionarias, ocurrirían necesariamente. Era sólo cuestión de tiempo.

Aquí la inversión de los papeles en relación con la forma y el contenido implicaba que las clases sociales organizadas, constituidas como fuerzas revolucionarias, asumirían el poder económico y el poder político. En tanto que en el primer período, el énfasis de las transformaciones está más en el sujeto y en sus relaciones sociales a nivel de los centros de cultura caracterizados por las transformaciones culturales revolucionarias, en este segundo período, la conciencia de clase del sujeto es una condición para su actuación política en la clase.

Es posible comprender que el impacto de la pedagogía marxista, de conciencia de clase, en un país en formación industrial, es decir, en el que la clase obrera está en proceso de formación, deba ser mayor que el de una pedagogía que no contempla la formación de la conciencia de clase y su dimensión revolucionaria, en un período de expansión industrial.

En este sentido, quedan claras las razones y las necesidades de los gobiernos autoritarios, en los períodos de formación de las clases de los trabajadores industriales. La lógica parece ser que si se mantienen las condiciones de igualdad de los derechos, la fuerza de trabajo siempre prevalecerá en la lucha contra el capital.

(10) FREIRE, 1974, op.cit.

(11) LERENA, 1991.

Hoy día, 1993, no solamente ha terminado el período de formación de la clase obrera en Brasil, desde la óptica del proceso de industrialización, sino que también la propia lógica del proceso de concentración de la riqueza de este modelo, así como la automatización y la robotización tecnológicas marginan, paulatinamente, a las grandes masas de trabajadores. Además, el propio aumento del sector terciario y de servicios, que caracteriza los períodos postindustriales, crea un nuevo cuadro coyuntural y estructural capaz de alterar y de convertir en menos fértil a la pedagogía de la conciencia de clase, en tanto paradigma científico de transformación social.

Hoy nos preguntamos sobre las condiciones reales de formación de la clase obrera en Brasil, considerando la diversidad étnica, cultural y el débil desempeño del capital en la construcción del capitalismo brasileño, así como la intervención estatal que transfiere para la institución Estado, los matices de la relación capital-trabajo⁽¹²⁾.

Sería una ingenuidad anotar como una causa de la crisis del paradigma de clases, la caída del socialismo real, inclusive porque no soportaría un análisis crítico, basado en su propia sustentación teórica. Parece tener más sentido no sólo rescatar elementos históricos que demostraron vigor pedagógico en la lucha de clases, sino que enunciar elementos estructurales y coyunturales postmodernos que puedan contribuir a la construcción de nuevos paradigmas.

TERCER PERÍODO:

La educación popular como constructora de paradigmas y del proyecto político⁽¹³⁾

La dimensión formal de este tercer período parece ser la diversidad y la pluralidad de los movimientos sociales populares en general, considerando, por una parte, la especificidad de sus problemas y, por otra, la diversidad de sus relaciones para enfrentar y facilitar las nuevas relaciones sociales que contemplan los principios orientadores de una sociedad en construcción.

En este caso, el contenido pasa a ser la construcción del proyecto político, no sólo por su relación mecánica con los principios orientadores de la práctica social (del proyecto político), sino que también, y principalmente, por su necesidad de producción de conocimiento (pedagogía) que implica tanto su viabilidad técnica (tecnológica) como su viabilidad humana.

Cuando hablamos de la construcción de nuevos paradigmas, tenemos la falsa impresión de que los otros paradigmas ya están caducos. A pesar de ello, es evidente que una producción científica, originada en el debate sobre un proyecto político, se constituye en un avance en relación con la construcción y el desarrollo del tema generador. No se entiende que un proyecto político de un movimiento popular sea comparado a un centro de cultura, pero, al menos, no son excluyentes. Por ello es que la dimensión pedagógica presente en la conciencia de clase puede sufrir cambios, pero nunca vaciarse por completo.

Si consideramos el positivismo marxista que se manifiesta en la cristalización de la propia teoría de clases, se percibe que en el extremo opuesto estaría la tendencia a la negación de los paradigmas. Entendemos, no obs-

tante, que la construcción de paradigmas hace parte de la vigilancia epistemológica de las prácticas científicas. En este caso, no sólo están abiertas las posibilidades para la variación de los paradigmas, sino que también la propia epistemología, en cuanto sustento teórico-metodológico de las prácticas científicas, sustentaría, matizaría o transferiría dialécticamente los paradigmas en cuestión, en conformidad con la solidez epistemológica en relación con la producción científica.

La epistemología, en tanto horizonte teórico y base analítica de lo real, supone un movimiento dialéctico entre ella misma y lo real. Este puede ser el papel de la vigilancia epistemológica. Si entendemos que los movimientos sociales necesitan de un horizonte teórico-metodológico, bajo la forma paradigmática, principalmente cuando nos referimos a las construcciones de proyectos políticos, es equívoco esperar que el fenómeno de la existencia de paradigmas pueda dar fe de nuestras deficiencias teórico-metodológicas.

En ese caso es preferible avanzar y creer que nuestro problema es más bien de orden epistemológico y de vigilancia epistemológica, que paradigmático⁽¹⁴⁾. La pura aplicación de paradigmas implica su cristalización. En tanto los movimientos sociales trabajan en la búsqueda y construcción de bases teórico-metodológicas, quizás, la vigilancia epistemológica está simultáneamente construyendo nuevos paradigmas científicos. Ese parece ser el camino.

Es dentro de ese cuadro que se puede entender la educación popular como constructora de paradigmas y de proyecto político, pues la solidez de la construcción de proyectos políticos, tanto

(12) SADER, 1986.

(13) Proyecto político, a "grosso modo", puede ser entendido como el esfuerzo colectivo de los movimientos sociales populares organizados por teorizar y practicar formas diferenciadas de sociedades (económicas, políticas, sociales y culturales) a partir de sus intereses.

(14) BACHELARD, 1968.

SE PUEDE ENTENDER LA EDUCACIÓN POPULAR COMO CONSTRUCTORA DE PARADIGMAS Y DE PROYECTO POLÍTICO, PUES LA SOLIDEZ DE LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS POLÍTICOS, TANTO ESPECÍFICOS COMO DEL CONJUNTO DE LOS MOVIMIENTOS SUPONE, TAMBIÉN, LA PERMANENTE CONSTRUCCIÓN DE BASES CIENTÍFICAS PARA LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS, FACILITADORES DE ÉL MISMO.

específicos como del conjunto de los movimientos supone, también, la permanente construcción de bases científicas para la producción de conocimientos, facilitadores de él mismo.

En el reverso de este análisis y considerando las categorías analíticas en cuestión, lo pedagógico pasaría a ser la producción de conocimiento, sobre la base de la construcción teórico-metodológica y de la vigilancia epistemológica, como una dimensión necesaria del proyecto político; y la forma, las nuevas relaciones sociales, culturales, políticas, económicas que pasan a ser gestoras de esta sociedad en construcción.

TEORÍA-PRÁCTICA COMO PRINCIPIO DE LA EDUCACIÓN POPULAR Y COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS

La teoría-práctica, además de constituirse en principios de la educación popular, también son categorías de análisis de las prácticas de educación popular. El objetivo es el de mostrar cómo esas categorías enfocan la cuestión del contenido a partir de la óptica tradicional de enseñanza-aprendizaje y apuntan a la posibilidad de superación, así como el de exponer cómo ocurre el fenómeno teoría-práctica en el proceso de producción de conocimiento. Una cuestión que, implícitamente, traspasa el texto es el problema reproductivo del conocimiento versus la producción de conocimiento.

Teoría-práctica forman una unidad en la diferencia. Cuanto más se construyen sus diferencias, tanto más se unen necesariamente. Desde la didáctica, podemos inferir que el sentido de la razón está en lo real y el sentido de lo real está en la razón. Por tanto, tenemos la preocupación de no sólo mostrar el equívoco de la razón tecnológica, otorgada por la ciencia y la tecnología, subordinadas al capital, sino que también identificar posibles maneras o formas de trabajar la práctica y la teoría como práctica social, haciendo uso de ellas mismas, como categorías analíticas.

TEORÍA-PRÁCTICA Un problema actual

Las producciones científicas aparecen en la historia de la escuela capitalista bajo la forma de contenido teórico. En estos casos, es común que los alumnos tengan momentos, al margen de las escuelas y universidades, de hacer sus prácticas profesionales⁽¹⁵⁾. El contenido pasa a ser una abstracción, desvinculado del tiempo y del espacio y afecta a las personas como si tuviese vida propia, independiente de lo real. Esta es la condición básica para la reproductividad cultural, cuando la ligazón con lo real es sustituida por vínculos a nivel de lo tecnológico y de las habilidades. La concepción de profesional, actualmente, parece tener ahí sus fundamentos: dominio de una determinada área de contenido, vinculado al desarrollo de determinadas técnicas y habilidades. Tenemos que convenir que ese es un problema eminentemente cultural que, al constituirse en uno de los fundamentos de la cultura capitalista, vincula el contenido a la realidad capitalista como si ésta fuese lo real en sí⁽¹⁶⁾.

En este momento, también están creadas las condiciones para que sea posible que la cultura se reproduzca a nivel industrial y de masas. Esto muestra en este caso que, por principio, teoría y práctica estén separadas. Por otro lado, existen posturas, principalmente en el área de la educación popular, que afirman la unidad entre teoría y práctica⁽¹⁷⁾. Pero por lo que parece, ni los movimientos sociales, ni las entidades de asesoría logran la construcción de esta unidad. Primero, porque continúan trabajando, en momentos distintos, la práctica y la teoría. Segundo, porque la actividad analítica permanece, básicamente, en el nivel reflexivo de la reorganización empírica de la práctica⁽¹⁸⁾.

En las prácticas, tanto de planificación como de evaluación de las actividades de las entidades de asesoría son tomados en cuenta, principalmente, los análisis estructurales y coyunturales como forma de organi-

zar las acciones; y en muchas ocasiones se recurre al auxilio de textos que contribuyen a una comprensión más profunda de la estructura y de la coyuntura. También, de manera sistemática, se construyen momentos de evaluación de estas prácticas. Por más que se construyan novedades, con elementos de la estructura y de la coyuntura, ellas permanecen al nivel empírico de las tácticas y de las estrategias. Se sitúan más en un nivel de combate que de construcción de proyecto político. Y, por más que se diseñen momentos de evaluación, ocurre sólo una aproximación mayor entre los momentos de la teoría y de la práctica, pero no su superación, es decir, la construcción de su unidad que proviene del vigor pedagógico de la producción teórico-científica.

El problema de la construcción de la unidad teoría-práctica está en la capacidad analítica de la producción de conocimiento. La aceptación del paradigma marxista de clases, como suficiente para las prácticas sociales transformadoras, puede haber apartado a las clases populares de la dimensión teórico-metodológica académica de la producción de conocimiento. Esto ha generado un cuadro de insuficiencia de bases teórico-metodológicas científicas capaces de generar producciones científicas en los movimientos populares.

(15) Esta concepción y estructura de enseñanza-aprendizaje permea, prácticamente, todos los currículos de universidades y escuelas, caracterizándolos formalmente.

(16) IANINI, 1976.

(17) JARA, 1985.

(18) Las entidades de asesoría, en general, tienen en el análisis coyuntural y estructural los elementos que organizan sus programas de trabajo.

LA RACIONALIDAD TECNOLÓGICA Y EL CAMBIO DE PARADIGMA

La racionalidad tecnológica moderna implica una alienación tecnológica de las ciencias humanas. Por ello, el desarrollo de las ciencias humanas tiende a ocurrir dentro de la lógica tecnológica y a partir de sus solicitudes y exigencias⁽¹⁹⁾. Este es un proceso que transforma las ciencias humanas en contenidos abstractos, útiles o inútiles, teniendo como criterio la utilidad tecnológica. En esta lógica tecnológica se basan los desarrollos de las sociedades modernas. Incluso, las transformaciones culturales, éticas y morales, subordinadas a los avances tecnológicos, crean graves problemas de identidad y de perspectivas humanas, en determinados momentos históricos.

De este modo, podemos percibir que los elementos teoría-práctica, en el desarrollo de las sociedades modernas, tienden a elegir la tecnología productiva como paradigma superior de producción científica. Dar un carácter técnico al conocimiento científico significa buscar su utilización que es la dimensión de la práctica versus la teoría. Sabiendo que son las dimensiones tecnológicas de los procesos productivos y de servicios que gradualmente están pasando a generar capital⁽²⁰⁾, ellas pasan a determinar para las ciencias, en general, qué tipo de producciones científicas se desean y proporcionan mecanismos para originar el cambio. Tal vez de ahí podamos inferir elementos que compongan la razón tecnológica moderna.

En este caso, las producciones científicas en las áreas de las ciencias humanas tienden a perder su carácter específico para transformarse en contenidos tecnológicos productivos. El énfasis excesivo o la fascinación por la tecnología como instrumento decisivo en el desarrollo de las sociedades, hace que haya un control, una policía tecnológica principalmente de los países desarrollados sobre los subdesarrollados, que garantiza la continuidad de

las hegemonías.

El paradigma de la tecnología productiva como mecanismo de mantención del modelo, de ampliación de los privilegios a través de los monopolios, tanto a nivel productivo como de mercado, concentra, cada vez más, el capital y autodetermina las prioridades de los cambios científicos, caracterizando, de ese modo, el monopolio de las ciencias en general. Esto es tan grave, que en momentos críticos, en determinadas sociedades, las ciencias humanas son consideradas como subversivas⁽²¹⁾.

TEORÍA-PRÁCTICA COMO UNIDAD

Vemos que la vigilancia epistemológica, vinculada concretamente con proyectos políticos, pone en escena la unidad teoría-práctica. Aquí hay dos argumentos: primero, la vigilancia epistemológica y segundo, el tema científico.

La vigilancia epistemológica tiene relación con las bases teórico-metodológicas de producción científica. Esta puede entenderse no sólo como relativa a las producciones en relación con las rectificaciones científicas, concebidas por Bachelard⁽²²⁾, sino en relación, también, con las bases teórico-metodológicas constructoras de paradigmas científicos. De este modo, las dimensiones teórico-metodológicas, como condición de las producciones científicas, dejan de ser una abstracción y pasan a crear relaciones orgánicas con lo real, en el sentido de indagar permanentemente en los temas carentes de trabajo científico, a fin de subsidiar tecnológicamente los proyectos políticos.

Si, por un lado, reconocemos que la viabilidad técnica de los proyectos políticos se origina en las producciones científicas, por otro lado, no podemos cometer el mismo error

LA UNIDAD TEORÍA-PRÁCTICA PUEDE SER COMPRENDIDA, POR UN LADO, COMO EL PODER DE LAS PRODUCCIONES CIENTÍFICAS EN LAS TRANSFORMACIONES DE LO REAL Y POR OTRO LADO, COMO LO REAL QUE PROPORCIONA NUEVOS ELEMENTOS PARA FECUNDAR LAS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE PARADIGMAS

de la racionalidad moderna⁽²³⁾ que reduce las bases teórico-metodológicas de las producciones científicas, a la racionalidad tecnológica productiva y de mercado. La vigilancia teórico-metodológica, a partir del proyecto

político a nivel de construcción de paradigmas, es la que produce una racionalidad, simplemente humana, en oposición a la racionalidad técnica productiva del modelo capitalista.

Si se invierte la óptica analítica, y se concuerda en que es el proyecto político el que proporciona el tema científico para la producción de conocimiento y la consecuente producción tecnológica, es necesario estar en posesión de una armazón teórico-metodológica, al nivel de los paradigmas, puesto que se constituye en una exigencia natural de los proyectos políticos.

Por tanto, la unidad teoría-práctica puede ser comprendida, por un lado, como el poder de las producciones científicas en las transformaciones de lo real y, por otro lado, como lo real que proporciona nuevos elementos para fecundar las bases teórico-

(19) Se sugiere entender por tecnología, los procesos organizativos tecnológicos que están directamente en función del proceso productivo y de servicios de un modelo económico. Inclusive las técnicas sicoanalíticas, por ejemplo, en cuanto sustentan al modelo en cuestión, vía comercialización del saber y de las ciencias.

(20) ETGES, 1993.

(21) Conviene recordar aquí cómo fueron tratados principalmente los cursos de filosofía y sociología de las universidades brasileñas en la época de la dictadura. El positivismo de las ciencias tecnológicas se impuso por la fuerza de las armas, de la tortura, de la prisión, del exilio y del simple desaparecimiento (muerte).

(22) BACHELARD, 1968.

(23) TOURAINE, 1989.

metodológicas de paradigmas que, a su vez, iniciarán nuevos temas y nuevas producciones científicas.

Los capitalistas saben que la posibilidad de concurrencia y de monopolio es de base tecnológica. Por ello, confieren a la tecnología una razón, una racionalidad que por sí sola ella no tendría, pero que se infiere de las bases teórico-metodológicas de los paradigmas. De esta forma, se comprende la elección de la racionalidad tecnológica como elemento fundamental del proyecto político del capital y como seleccionador de temas científicos para su producción de conocimiento.

El tema científico originado del proyecto político del campo popular⁽²⁴⁾ pone en escena la dimensión política del hombre/mujer, superando el cambio de las producciones científicas provocadas por el paradigma tecnológico. Solamente la racionalidad del proyecto político es capaz de la "des-racionalización" de la dimensión paradigmática de la tecnología. En la medida en que el proyecto político afirma la racionalidad humana, con la debida precaución epistemológica, la tecnología pasa a someterse, a subordinarse a la dimensión política del tema científico.

Simplificando la comprensión, los capitalistas no logran construir un proyecto político consistente que satisfaga a la sociedad humana, en función de estar subordinados al paradigma tecnológico que es la condición de su hegemonía. Es el capital tecnológico que constituye la instancia hegemónica. Es exactamente el punto de quiebre que está en la base de las propuestas del campo popular, que desarrolla la racionalidad humana en la construcción del proyecto político. Es cuando la ciencia y la tecnología pasan a subordinarse al proyecto político.

POSIBLES FORMAS DE TRABAJAR TEORÍA-PRÁCTICA

Según el potencial analítico de la unidad entre teoría-práctica, son percibidos cuatro momentos o cuatro

posibilidades de unidad: el primero, en el caso de las actividades analíticas de las rupturas históricas, ocurridas bajo determinada base teórica. El segundo, los rescates temáticos a partir del proyecto político. El tercero, las actividades analíticas a partir de las prácticas de los movimientos populares que denominamos sistematización. El cuarto, en el caso de la producción científica de conocimiento ocurre bajo un cuadro de precaución epistemológica y dentro de un proyecto político.

Estos cuatro casos o posibilidades muestran íntima relación cuando se observan a partir de paradigmas que crean relaciones orgánicas entre lo real y lo racional; o cuando se observan, negativamente, a partir del paradigma tecnológico-científico que reduce, incluso, las ciencias humanas al paradigma tecnológico. La cristalización de paradigmas, por falta de vigilancia epistemológica, tiende a derivar en producciones científicas insuficientes en cuanto a su fecundidad pedagógica y a su transformación.

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y RUPTURAS HISTÓRICAS

Aquí, en primer lugar, conviene recordar a Michel Foucault⁽²⁵⁾ como uno de los teóricos actuales de la discontinuidad, de la ruptura, que identifica en los macroanálisis, en las construcciones totalizadoras e históricolineales, la propia imposibilidad de la historia humana. La comprensión de la ruptura como avance, como transformación, como cambio, exige que se trabajen las producciones científicas dentro de esta óptica.

Para que el contenido no se constituya en un fenómeno abstracto debe, de alguna forma, ser un instrumento de construcción de relaciones con lo real, una forma dialéctica, más allá, evidentemente, de las concepciones pragmáticas. El estudio de las teorías de las rupturas implica no sólo una identificación histórica de sí mismas, sino que una elección de lo real histórico, que presenta su dimensión

pedagógica bajo la forma de ruptura.

De este modo, el objeto no es el contenido en sí, abstracto, sino la construcción de relaciones entre determinada producción teórico-científica y las rupturas provocadas históricamente. Los análisis de estas rupturas implican la construcción de relaciones entre lo racional -que son las bases epistemológicas- y lo real, -que son las transformaciones estructurales y coyunturales históricas- provocadas por esa producción científica. No se trata de un devaneo intelectual, sino de extraer las contribuciones teórico-metodológicas de las rupturas, situadas, tanto en el cuadro coyuntural y estructural de la época, como por extensión histórica de la actualidad.

PROYECTO POLÍTICO Y RESCATES TEMÁTICOS

Muchos temas a ser estudiados, provenientes del proyecto político, no requieren de una producción científica en un cuadro con rigor epistemológico, sino necesitan de actualización, en el sentido de un rescate temático histórico. Esta actividad se caracteriza por ser de índole más bibliográfica, siendo, a pesar de ello, una necesidad fundamental para la construcción del proyecto político. Inclusive, este tipo de trabajo puede ser de gran auxilio para escoger temas para producciones científicas del proyecto político.

SISTEMATIZACIÓN

A pesar de que los principales teóricos de la sistematización afirman que no hay un concepto único de ésta, según Martinic y Walker⁽²⁶⁾ "la sistematización alude a un proceso a través del cual se recupera lo que los sujetos saben de su experiencia para poder interpretarla y luego comunicarla. Alude a un proceso de producción de conocimiento que permite comprender y dar cuenta de este tipo de

(24) FALKEMBACH, 1993.

(25) FOUCAULT, 1987.

(26) MARTINIC, 1985.

proceso que se desencadena a partir de ciertas opciones teóricas y epistemológicas". Podemos identificar algunos elementos que pueden estar presentes en la práctica de la sistematización: 1) tiene como objeto la experiencia y la práctica concreta de los sujetos; 2) puede constituirse en una producción científica de conocimiento, en tanto se sustenta en una base teórico-epistemológica; 3) puede causar rupturas con concepciones y prácticas anteriores, debido a la novedad producida; 4) en tanto proceso colectivo de sistematización, supone transformaciones colectivas y democráticas.

Pareciera que los movimientos populares tienen dificultades en sobrepasar la dimensión del relato, de la organización didáctica de su práctica, de su recuperación como hecho histórico, de usar la forma escrita para intercambiar experiencias o para divulgarlas. Esto implica carencia en el aspecto de la instrumentalización teórico-epistemológica para la producción de conocimiento exigida por la sistematización. Lo que diferencia y caracteriza la sistematización de otras producciones científicas, es que el objeto de conocimiento es la propia práctica en cuestión.

Cuando colocamos en cuestión la construcción del proyecto político por ejemplo, percibimos que es posible que surjan temas para la producción científica de conocimiento que pueden estar muy lejos de la práctica y de la experiencia concreta de ese movimiento popular. En este caso, constatamos que el contenido (desde la óptica tradicional) ni siquiera es puesto en evidencia, si se considera que el saber acumulado, en general, está al servicio de la producción de un nuevo saber, a partir de una realidad concreta.

En este momento en que se consigue construir una unidad teoría-práctica, construimos y definimos, por un lado, lo real, su papel y función, y por otro lado, lo racional, expresado en las bases teórico-metodológicas. La teoría-práctica, al contrario de una autoanulación en favor de una unidad

entre ellas, exige que sean construidas y reforzadas sus diferencias y sus papeles específicos. Esto muestra que esta unidad es consecuencia de la aceptación y del esfuerzo, desde la óptica epistemológica, de trabajar lo real y lo racional vinculadamente. En otros términos, la unidad teoría-práctica puede ser comprendida como construcción de relaciones entre lo racional y lo real, a partir de bases epistemológicas, bajo la vigilancia del proyecto político.

PROYECTO POLÍTICO Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Aquí vale la pena recordar la racionalidad del proyecto político como contrapunto y superación de la racionalidad tecnológica. También reafirmar que este es el punto divisorio de las aguas en el ámbito de las concepciones de las producciones científicas. Equivale a decir que subyacen en esta cuestión, concepciones radicalmente diferentes del mundo y de la sociedad humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MEJIA, Marco Raúl. *Educação Popular, pedagogia e dialética*. Trad. Beno Fernandes. Ijuí, UNIJUI, 1989.

SCHNEIDER, José Odelso et al. *Realidade brasileira*. Porto Alegre, Sulina.

FERNANDES, Florestan. *A Ditadura em questão*. Sao Paulo, T.A. Queiroz, 1982.

CPO CAT e SAPUCAI. "A classe operária e o movimento sindical no Brasil". *Roteiro para curso de formação sindical*.

"Perspectivas do novo sindicalismo". *Coleção Brasil dos Trabalhadores*. CEDAC, 1984.

FREDERICO, Celso. *Consciência operária no Brasil*. Sao Paulo, Atica, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 4 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

LERENA, Carlos. "Trabalho e formação em Marx". Apud Silva, Tomaz Tadeuda. *Trabalho, Educação e Prática Social*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

SADER, Eder; PAOLI, Maria Célia. Sobre "Classes Sociais" no pensamento sociológico brasileiro. In: Cardoso, Ruij (org.). *A aventura antropológica: Teoria e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BACHELARD, Gastón. *O Novo espírito científico*. Rio de Janeiro, Vozes, 1968.

IANNI, Octávio. *Imperialismo e Cultura*. Petrópolis, Vozes, 1976.

JARA, Oscar. *Concepção dialética da educação popular*. CEPIS, Nº 2, maio 1985 (texto de apoio).

ETGES, J. Norberto. "Trabalho e conhecimento". In *Educação e realidade*. Revista da Faculdade de Educação da UFRGS, v. 18, Nº 1, jan. jun. 1993.

BACHELARD, Gastón. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro, Vozes, 1968.

TOURAIME, Alain. *Os novos conflitos sociais. Para evitar Mal Entendido*. Lua Nova, Sao Paulo, Nº 17, p. 5, 18 jun, 1989.

FALKEMBACH, Elza. "Projeto político do campo popular na ótica de gênero: uma proposta metodológica". *Contexto e Educação*. Universidade de Ijuí, Ano VIII, Nº 30-abr. jun. 1993.

FOUCAULT, Michel. *Arqueología do Saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves, Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.

MARTINIC, Sergio e WALKER, Horacio. *La Reflexión Metodológica en el Proceso de sistematización de experiencias de Educación Popular*. CIDE, Chile.

ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y ÉTICO-POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS

HUMANOS:

CONSTRUYENDO LA TRANSVERSALIDAD*

Jorge Osorio**

El presente artículo es una breve y provisoria sistematización reflexiva acerca de los enfoques pedagógicos y ético-políticos de una educación en derechos humanos (EDH) para ser desarrollada principalmente en el ámbito escolar.

El propósito principal que nos planteamos es la construcción de contenidos para la definición de la "transversalidad" de la EDH, en cuanto modalidad de educación moral, en el currículum escolar; desde un enfoque pedagógico crítico, superador de una racionalidad educativa meramente instrumental y contribuyente al desarrollo de una democracia de ciudadanos (as) fundada en una ética política que reconoce en los derechos humanos su basamento y su legitimidad⁽¹⁾.

(*) Este artículo tiene su origen en una presentación realizada por el autor en el Curso "Los Derechos Humanos en el Proyecto Educativo", organizado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y efectuado del 18 al 29 de octubre de 1993 en La Serena, Chile.

(**) Secretario General del CEAAL.

(1) Sobre la democracia de ciudadanos o democracia participativa y su basamento en una cultura política sostenida en los derechos humanos ver: CORTINA, Adela. *Ética sin Moral*. Tecnos, Madrid, 1990; CAMPS, Victoria. *Virtudes Públicas*. Espasa Calpe, Madrid, 1990. Un enfoque desde la pedagogía sobre la misma temática: GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós-MEC, Barcelona, 1990. Una visión desde la pedagogía latinoamericana: PALMA, Diego, *La Construcción de Prometeo: la educación para la democracia latinoamericana*. TAREA-CEAAL, Lima, 1993.

LA EDH HA EMERGIDO EN LA AGENDA EDUCATIVA COMO UN TEMA DE LA MODERNIDAD CRÍTICA, COMO UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA FUNDADA EN UNA RACIONALIDAD CRÍTICO-COMUNICATIVA QUE CONCEBE LA EDUCACIÓN COMO UNA PRÁCTICA HUMANA QUE TIENE VALOR EN SU SENTIDO EMANCIPATORIO Y EN LA FORMACIÓN DE VALORES.

En nuestro enfoque la educación se define por su sentido productivo, en cuanto ella es un proceso de elaboración de sentidos, a partir de las contradicciones y complejidades de la vida cotidiana, de la economía, de las relaciones sociales y de la política. La educación es una forma de experiencia perteneciente al orden de lo vivencial en conexión con los procesos de poder que se desarrollan en el mundo social. En este sentido, ella está relacionada con la producción de la subjetividad tanto en el ámbito público como en el privado.

Su carácter transformativo está sostenido en su posibilidad de comprender y desarrollar las potencialidades de cambio contenidas en la experiencia: es en este proceso donde se realiza el encuentro pedagógico comprensivo, problemático, crítico.

Desde estas definiciones la democracia es un concepto y una práctica clave para la educación, no sólo por la necesidad de fundamentar la escuela como una "esfera pública democrática", sino porque la democracia implica una nueva condición de posibilidad para el desarrollo de una pedagogía crítica⁽²⁾.

1. Los enfoques pedagógicos.

La EDH ha emergido en la agenda educativa como un tema de la modernidad crítica⁽³⁾, como una propuesta pedagógica fundada en una racionalidad crítico-comunicativa

que concibe la educación como una práctica humana que tiene valor en su sentido emancipatorio y en la formación de valores.

Tal ha sido, por ejemplo, el planteamiento de A. Magendzo que ha sostenido la "imperiosa necesidad de introducir en la educación el saber de los derechos humanos en y desde una racionalidad axiológica y comunicativa"⁽⁴⁾.

Desde este enfoque lo que hace que una acción sea educativa no es meramente la producción de estados finales extrínsecos sino principalmente las cualidades educativas intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción; los valores y los procedimientos ajustados a ellos y no sólo los resultados definen cualitativamente un proceso educativo.

Son los contenidos y las formas de los intercambios que desarrollan los participantes del proceso educativo lo que va definiendo el sentido y la calidad del mismo.

La subordinación del valor de los procesos a los productos, la primacía absoluta de los resultados, el divorcio de los medios y los fines, la justificación de los medios en virtud sólo de los productos deseados son todas manifestaciones de una concepción únicamente instrumental que se reflejan en el modelo tecnocrático-productivista de intervención educativa, obsesionado por la eficiencia y la productividad cuantificable.

Nosotros queremos plantear que la EDH propone y actúa de acuerdo a un "modelo de proceso" que implica desarrollar estrategias de construcción curricular a través de las cuales los objetivos pedagógicos deben expresarse en contenidos y en principios de procedimientos que rijan los intercambios en el proceso educativo en una dinámica integrativa y comprensiva, sin divorcios ni compartimentación entre tales dimensiones.

Los "resultados" producidos en el proceso educativo deben ser previstos siempre como relativamente impredecibles, inciertos, abiertos a la

transformación, a la creación original de ideas y comportamientos, a la intervención crítico-hermenéutica de los participantes en cuanto sujetos reflexivos, que actúan más a través de una lógica constructivista de carácter espiral que de una lógica lineal⁽⁵⁾.

De esta forma la didáctica se justifica no en la medida que consigue unos determinados y homogéneos resultados observables a corto plazo en la mayoría de los alumnos, sino en la medida en que facilita y promueve un proceso e intercambio

- (2) Sobre el enfoque crítico en educación ver: CARR, Wilfred; KEMMIS Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona, 1988; TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Morata, Madrid, 1991; GRUNDY, S. *Producto o praxis del currículum*. Morata, Madrid, 1991; LUNDGREN, U.P. *Teoría del currículum y escolarización*. Morata, Madrid, 1992; Giroux, ya citado en la nota 1; CARR, Wilfred. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Diada, Sevilla, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI, México, 1993.
- (3) Una presentación de la evolución conceptual y práctica de la EDH en América Latina ver: BASOMBRIO, Carlos. *Educación y Ciudadanía: la educación para los derechos humanos en América Latina*. IEDH, Santiago, 1991; MAGENDZO, Abraham. *Currículum, Escuela y Derechos Humanos*. PIE, Santiago, 1989; MAGENDZO, A.; RODAS, M.T.; DUEÑAS, C. *Educación formal y derechos humanos en América Latina: una visión de conjunto*. Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, Santa Fe de Bogotá, 1993.
- (4) MAGENDZO, A. "La Educación en Derechos Humanos desde la Modernidad y la Postmodernidad". En: *Ciudadanía* Nº 1, IEDH, Santiago, 1992, p. 63.
- (5) Los fundamentos del enfoque comprensivo-hermenéutico de la educación están planteados en ELLIOT, John. *La Investigación-acción en educación*. Morata, Madrid, 1990, y *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, Madrid, 1993. Sobre las estrategias educativas lógico-lineales y su contrapartida en estrategias de desarrollo reticular y de intervención en espiral ver: CALVO, Carlos. "Crisis de la Educación o crisis de la escuela", en OSORIO, Jorge y WEINSTEIN, Luis (editores). *El Corazón del Arco Iris: nuevos paradigmas en educación y desarrollo*. CEAAL, Santiago, 1993; KEENEY, Bradford. *Estética del cambio*. Paidós, Barcelona, 1991.

**LA EDH EN CUANTO
EDUCACIÓN MORAL SUPONE
POTENCIAR LA CAPACIDAD DE
ORIENTARSE CON AUTONOMÍA,
RACIONALIDAD Y
COOPERACIÓN.**

comunicativo donde se realicen los valores y los procedimientos que se consideran educativos en la comunidad humana.

Por ello, no todas las estrategias didácticas que se muestran eficaces con respecto a la consecución de objetivos externos tienen un valor educativo absoluto. El valor educativo no está solamente en los resultados observables a corto plazo sino también en los procesos menos explícitos a través de los cuales se están formando los modos más permanentes de pensar, sentir y actuar. En consecuencia, el valor educativo de la EDH está en su capacidad de provocar el desarrollo del "conocimiento" que capacite a cada individuo para abordar la comprensión de la realidad compleja en que vive y para deliberar sobre los modos diversos de intervenir en ella. Estos modos se deben considerar como cualidades que se desarrollan en el individuo a través del contraste crítico y reflexivo con el mundo de los objetos, sentimientos e ideas. Además, son cualidades que requieren traducirse en principios de procedimientos para orientar y configurar la práctica educativa.

La EDH debe fundamentarse pedagógicamente en una reflexión dialéctica de fines y medios y en el análisis crítico de todos los instrumentos y procedimientos educativos.

La pedagogía, a-crítica, o la pedagogía del rendimiento inmediato, valoran los procesos más simples y los aprendizajes más mecánicos, ignorando interesadamente el tiempo lento en que se cultivan los procesos divergentes e impredecibles de reflexión y deliberación individual y colectiva⁽⁶⁾.

La EDH reconoce la deliberación como un método comprensivo-

hermenéutico a través del cual es posible desarrollar formas compartidas de comprensión de los conceptos éticos y de los dilemas contradictorios de la práctica. Utilizando el proceso de deliberación el educador puede desarrollar su conocimiento práctico sobre las situaciones educativas en el aula, superando las limitaciones de su conocimiento profesional tácito acumulado en la experiencia no sometida a la reflexión y al contraste sistemático con la realidad⁽⁷⁾.

2. Los enfoques ético-políticos

Hasta aquí dejamos los principios propiamente pedagógicos de la EDH y pasamos a plantear sus principios ético-políticos que potencian los primeros y le otorgan más plenamente a ella su sentido histórico-crítico.

Nuestro planteamiento consiste en señalar que la EDH es un componente estratégico del proceso de construcción de la democracia, aún más: que es una señal de calidad de tal proceso en la medida que contribuye a la formación de una ciudadanía crítica y participativa⁽⁸⁾.

En este marco pensamos que la EDH es una modalidad de la educación moral, en tanto que para promover la vida y participación de los ciudadanos (as) en la democracia, apreciando, comprendiendo y profundizando todos los valores que esta forma de pensar y vivir (o actuar) comporta, es necesario un esfuerzo de construcción personal que conduzca a la elaboración de criterios morales propios y solidarios.

La EDH en cuanto educación moral supone potenciar la capacidad de orientarse con autonomía, racionalidad y cooperación. No es pues una práctica reproductora o conservadora⁽⁹⁾, sino que debe entenderse como una educación para el cambio y la transformación personal y social, como un lugar de emancipación y autodeterminación.

La sociedad plural en que vivimos exige un modelo de EDH que haga posible la convivencia justa, que promueva la autonomía personal y que potencie la construcción de

criterios racionales para la resolución de los conflictos y la apertura solidaria a la diversidad y a la diferencia⁽¹⁰⁾.

Este modelo se distancia de toda posición autoritaria y heterónoma que se autoconsidere capaz de decidir por sí sola lo que está bien y lo que está mal, como también se distancia de aquellas posiciones que, ante situaciones de conflicto moral, afirman que lo máximo aspirable es que cada uno de nosotros elija según criterios subjetivos y estrictamente personales⁽¹¹⁾.

- (6) Sobre este punto ver CALVO, Carlos. "La tarea de educar para los derechos humanos y la escuela", en OSORIO, Jorge y WEINSTEIN, Luis (editores). *La Fuerza del Arco Iris: movimientos sociales, derechos humanos y nuevos paradigmas culturales*. CEAAL, Santiago, 1989; "Desescolarizar la escuela y la democracia", Documentos de Estudio N°4, Centro El Canelo de Nos, Santiago, s/f.
- (7) El conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de construcción de conocimientos en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar). Ver: ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata, Madrid, 1993; SHCÓN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona, 1992; SALINAS, Dino, "Reflexión del profesor: novedad de un viejo principio", en *Cuadernos de Pedagogía*, Junio, 1994, Valencia, 1994; DEWEY, J. *Cómo pensamos*. Paidós, Barcelona, 1993.
- (8) Sobre este tema: OSORIO, Jorge, "Políticas de Derechos Humanos en Chile". En *Ciudadanías* N° 1, Santiago, 1992.
- (9) MAGENDZO, A. *Dilemas y Tensiones en torno a la Educación en Derechos Humanos en Democracia*. PIIE, Santiago, 1991.
- (10) Un desarrollo de este enfoque de la EDH en cuanto "modelo de educación moral" en: MARTINEZ, M. "Educación Moral: el Estado de la cuestión". En *Cuadernos de Pedagogía*, marzo 1992, Valencia, pp. 7 y ss.
- (11) Sobre las lógicas "débiles" y postmodernas versus la lógica de una modernidad crítica frente a la moral ver: MARDONES, José M. "El neo-conservadurismo de los posmodernos". En VATTIMO, Gianni. *En torno a la Postmodernidad*. Anthropos, Barcelona, 1990; CORTINA, A., ya citada en la nota 1; CONILL, Jesús. *El enigma del animal fantástico*. Cap. IV: Para pensar la postmodernidad. Tecnos, Madrid, 1991; RORTY, Richard. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Cap. IV: Ironía privada y esperanza liberal. Paidós, Barcelona, 1991.

LA NECESIDAD DE
 ARTICULACIÓN PEDAGÓGICA
 ENTRE EL RESPETO
 A LA AUTONOMÍA PERSONAL Y
 EL TRATAMIENTO DE LOS TEMAS
 CONFLICTIVOS A TRAVÉS DEL
 DIÁLOGO PRETENDE QUE, JUNTO
 CON PROMOVER EL VALOR DE LA
 PLURALIDAD, SEA POSIBLE
 ENCONTRAR RAZONADA,
 COMPRENSIVA Y AFECTIVAMENTE
 CRITERIOS ÉTICOS Y DE ACCIÓN
 RECONOCIDOS

El modelo afirma además que a través de la razón y el diálogo podemos determinar algunos principios que pueden guiar la conducta de todos nosotros ante situaciones concretas que supongan conflicto de valores, reconociendo la importancia de promover también un basamento de solidaridad y afecto humanos. La EDH no sólo es una educación discursiva; su condición de posibilidad está en ser una educación comprensiva, hermenéutica y afectiva a la vez⁽¹²⁾.

Ante estas situaciones debemos conjugar dos principios: la autonomía y la razón dialógica o deliberativa.

La EDH debe potenciar la autonomía y el uso de la razón dialógica para conseguir formas de convivencia personal y social más justas y, a la vez, tan variadas y diversas como las personas y grupos implicados promuevan.

La necesidad de una articulación pedagógica entre el respeto a la autonomía personal y el tratamiento de los temas conflictivos a través del diálogo pretende que, junto con promover el valor de la pluralidad, sea posible encontrar razonada, comprensiva y afectivamente criterios éticos y de acción reconocidos, aceptados y deseados como buenos por todos y todas.

3.- La transversalidad de la EDH

A partir de estos criterios deberíamos plantearnos los desafíos de la construcción de la "transversalidad"

de la EDH.

¿Qué debe pretenderse con la incorporación de la EDH en el currículum escolar?

a) Construir un pensamiento moral autónomo, justo y solidario: este objetivo pretende lograr un óptimo desarrollo de los componentes psicosociales que contribuyan a dar forma al pensamiento moral (por ejemplo, el conocimiento de los propios intereses, el conocimiento empático de los demás (sentido de prójimo), la adopción del diálogo como estrategia de resolución de conflictos).

b) Adquirir las competencias dialógicas que predisponen al acuerdo justo y a la participación democrática.

c) Comprometerse en la comprensión crítica de la realidad personal y social.

d) Conocer y estar familiarizado con informaciones que tengan relevancia para la vida democrática, la promoción de la ciudadanía activa y de los derechos humanos.

e) Reconocer y asimilar aquellos valores moralmente deseables.

f) Construir formas de comportamiento voluntariamente decididas y coherentes con el juicio moral.

g) Comprender, respetar y construir normas de convivencia que regulen la vida colectiva.

Consideramos la EDH como una acción transversal porque tratando temas complejos y de gran repercusión personal y social no está contemplada como área o disciplina en los diseños curriculares sino de modo multidisciplinar. Sin embargo, este enfoque transversal supone destinar a las actividades de EDH una parte del tiempo correspondiente a las diversas áreas curriculares. Educar en y para los derechos humanos requiere un ambiente pero también tiempo suficiente para poder realizar actividades que le son propias.

La EDH debe ser sistemática; su transversalidad no es sinónimo de acciones ocasionales espontáneas o desordenadas. Ella debe estar orientada por una propuesta curricular explícita que integre objetivos, contenidos, secuencialidad y metodologías

específicas⁽¹³⁾. Sólo de esta forma ella podrá ser "eficazmente" un impulso al pensamiento crítico, a la construcción de una moderna ciudadanía crítica y participativa dimensionando los intereses particulares en vista de juicios críticos universales y garantes de una moral ciudadana basada en los derechos humanos y en la legitimidad democrática⁽¹⁴⁾.

(12) Para el desarrollo pedagógico de la relación pathos y logos, razón y emoción y entre lo cordial y lo lógico, como sostenes éticos de la acción educativa ver: BOFF, Leonardo. *San Francisco de Asís: vigor y ternura*, especialmente el capítulo 1, Sal Terrae, Santander, 1982; PRIETO, Daniel y GUTIERREZ, Francisco. *La mediación pedagógica*. Ediciones Culturales, Mendoza, 1991; MATURANA, Humberto. *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Hachette, Santiago, 1990.

(13) Véase la producción metodológica de organismos como PIIE (Chile), SERPAJ (Uruguay), Instituto Peruano de Educación para los Derechos Humanos y la Paz (Perú), CINEP (Colombia), entre otros.

(14) Un desarrollo conceptual de este planteamiento inspirado en pensadores como Weil, Arendt y Habermas se encontrará en: CANIVÉZ, Patricio. *Educar o Cidadao?*. Papirus, Campinas 1991; FREITAG, Bárbara. *Itinerários de Antígona. A questao da moralidade*. Papirus, Campinas, cap. 7 y ss. TEVES FERREIRA, Nilda. *Cidadania: uma questao para a educacao*. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1993.

UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA COLOMBIA



Gabriel García Márquez *

"Los primeros españoles que vinieron al Nuevo Mundo vivían aturdidos por el canto de los pájaros, se mareaban con la pureza de los olores y agotaron en pocos años una especie exquisita de perros mudos que los indígenas criaban para comer. Muchos de ellos, y otros que llegarían después, eran criminales rasos en libertad condicional, que no tenían más razones para quedarse. Menos razones tendrían muy pronto los nativos para querer que se quedaran.

Cristóbal Colón, respaldado por una carta de los reyes de España para el emperador de China, había descubierto aquel paraíso por un error geográfico que cambió el rumbo de la historia. La víspera de su llegada, antes de oír el vuelo de las primeras aves en la oscuridad del océano, había percibido en el viento una fragancia de flores de la tierra que le pareció la cosa más dulce del mundo. En su diario de a bordo escribió que los nativos los recibieron en la playa como sus madres los parieron, que eran hermosos y de buena índole, y tan cándidos de natura, que cambiaban cuanto tenían por collares de colores y sonajas de latón. Pero su corazón perdió los estribos cuando descubrió que sus

(*) Con su inconfundible estilo, el escritor colombiano Gabriel García Márquez ofrece aquí un acertado diagnóstico sobre su país, para el cual se remonta a una historia verdaderamente mágica. El texto, de gran belleza y profundo contenido, corresponde a la introducción del primer documento de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo de la República de Colombia.

narigueras eran de oro, al igual que pulseras, los collares, los aretes y las tobilleras; que tenían campanas de oro para jugar, y que algunos ocultaban sus vergüenzas con una cápsula de oro. Fue aquel esplendor ornamental, y no sus valores humanos, lo que condenó a los nativos a ser protagonistas del nuevo Génesis que empezaba aquel día. Muchos de ellos murieron sin saber de dónde habían venido los invasores. Muchos de éstos murieron sin saber dónde estaban. Cinco siglos después, los descendientes de ambos no acabamos de saber quiénes somos.

Era un mundo más descubierto de lo que se creyó entonces. Los incas, con diez millones de habitantes, tenían un estado legendario bien constituido, con ciudades monumentales en las cumbres andinas para tocar al dios solar. Tenían sistemas magistrales de cuenta y razón, y archivos y memorias de uso popular que sorprendieron a los matemáticos de Europa, y un culto laborioso de las artes públicas cuya obra magna fue el jardín del palacio imperial, con árboles y animales de oro y plata en tamaño natural. Los aztecas y los mayas habían plasmado su conciencia histórica en pirámides sagradas entre volcanes acezantes, y tenían emperadores clarividentes, astrónomos insignes y artesanos sabios que desconocían el uso industrial de la rueda, pero la utilizaban en los juguetes de los niños.

En la esquina de los dos grandes océanos se extendían cuarenta mil leguas cuadradas que Colón entrevió apenas en su cuarto viaje, y que hoy llevan su nombre: Colombia. Lo habitaban desde hacía unos doce mil años varias comunidades dispersas, de lenguas diferentes y culturas distintas, y con sus identidades propias bien definidas. No tenían una noción de Estado, ni unidad política entre ellas, pero habían descubierto el prodigio político de vivir como iguales en las diferencias. Tenían sistemas antiguos de ciencia y educación, y una rica cosmología vinculada a sus obras de orfebres geniales y alfareros inspi-

rados. Su madurez creativa se había propuesto incorporar el arte a la vida cotidiana que tal vez sea el destino superior de las artes y lo consiguieron con aciertos memorables, tanto en los utensilios domésticos como en el modo de ser. El oro y las piedras preciosas no tenían para ellos un valor de cambio, sino un poder cosmológico y artístico, pero los españoles los vieron con los ojos de Occidente: oro y piedras preciosas de sobra para dejar sin oficio a los alquimistas y empedrar los caminos del cielo con doblones de a cuatro. Esa fue la razón y la fuerza de la Conquista y la Colonia, y el origen real de lo que somos.

Tuvo que transcurrir un siglo para que los españoles conformaran el estado colonial, con un solo nombre, una sola lengua y un solo dios. Sus límites y su división política de doce provincias eran semejantes a los de hoy. Esto dio por primera vez la noción de un país centralista y burocratizado, y creó la ilusión de una unidad nacional en el sopor de la Colonia. Ilusión pura, en una sociedad que era un modelo oscurantista de discriminación racial y violencia larvada, bajo el manto del Santo Oficio. Los tres o cuatro millones de indios que encontraron los españoles estaban reducidos a no más de un millón por la crueldad de los conquistadores y las enfermedades desconocidas que trajeron consigo. Pero el mestizaje era ya una fuerza demográfica incontenible. Los miles de esclavos africanos, traídos por la fuerza para los trabajos bárbaros de minas y haciendas, habían aportado una tercera dignidad al caldo criollo, con nuevos rituales de imaginación y nostalgia, y otros dioses remotos. Pero las leyes de Indias habían impuesto patrones milimétricos de segregación según el grado de sangre blanca dentro de cada raza: mestizos de distinciones varias, negros esclavos, negros libertos, mulatos de distintas escalas. Llegaron a distinguirse hasta dieciocho grados de mestizos, y los mismos blancos españoles segregaron a sus propios hijos como blancos criollos.

Los mestizos estaban descalificados para ciertos cargos de mando y gobierno y otros oficios públicos, o para ingresar en colegios y seminarios. Los negros carecían de todo, inclusive de un alma; no tenían derecho a entrar en el cielo ni en el infierno, y su sangre se consideraba impura hasta que fuera decantada por cuatro generaciones de blancos. Semejantes leyes no pudieron aplicarse con demasiado rigor por la dificultad de distinguir las intrincadas fronteras de las razas, y por la misma dinámica social del mestizaje, pero de todos modos aumentaron las tensiones y la violencia raciales. Hasta hace pocos años no se aceptaban todavía en los colegios de Colombia a los hijos de uniones libres. Los negros, iguales en la ley, padecen todavía de muchas discriminaciones, además de las propias de la pobreza.

La generación de la Independencia perdió la primera oportunidad de liquidar esa herencia abominable. Aquella pléyade de jóvenes románticos inspirados en las luces de la revolución francesa, instauró una república moderna de buenas intenciones, pero no logró eliminar los residuos de la Colonia. Ellos mismos no estuvieron a salvo de sus hados maléficos. Simón Bolívar, a los 35 años, había dado la orden de ejecutar ochocientos prisioneros españoles, incluso a los enfermos de un hospital. Francisco de Paula Santander, a los 28, hizo fusilar a 38 prisioneros de la batalla de Boyacá, inclusive a su comandante. Algunos de los buenos propósitos de la república propiciaron de soslayo nuevas tensiones sociales de pobres y ricos, obreros y artesanos, y otros grupos marginales. La ferocidad de las guerras civiles del siglo XIX no fue ajena a esas desigualdades, como no lo fueron las numerosas conmociones políticas que han dejado un rastro de sangre a lo largo de nuestra historia.

Dos dones naturales nos han ayudado a sortear ese sino funesto, a suplir los vacíos de nuestra condición cultural y social, y a buscar a tientas nuestra identidad. Uno es el don de la

creatividad, expresión superior de la inteligencia humana; el otro, es una arrasadora determinación de ascenso personal. Ambos, ayudados por una astucia casi sobrenatural, y tan útil para el bien como para el mal, fueron un recurso providencial de los indígenas contra los españoles desde el día mismo del desembarco. Para quitárselos de encima, mandaron a Colón de isla en isla, siempre a la isla siguiente, en busca de un rey vestido de oro que no había existido nunca. A los conquistadores, alucinados por

las novelas de caballería, los engatusaron con descripciones de ciudades fantásticas construidas en oro puro allí mismo, al otro lado de la

loma. A todos los descaminaron con la fábula de El Dorado mítico, que una vez al año se sumergía en su laguna sagrada con el cuerpo empolvado de oro. Tres obras maestras de una epopeya nacional, utilizadas por los indígenas como un instrumento para sobrevivir. Tal vez de esos talentos precolombinos nos viene también una plasticidad extraordinaria para asimilarnos con rapidez a cualquier medio y aprender sin dolor los oficios más disímiles: fakires en la India, camelleros en el Sahara, o maestro de inglés en Nueva York.

Del lado hispánico en cambio, tal vez nos venga el ser emigrantes congénitos con un espíritu de aventura que no elude los riesgos. Todo lo contrario: los buscamos. De unos cinco millones de colombianos que viven en el exterior, la inmensa mayoría se fue a buscar fortuna sin más recursos que la temeridad, y hoy están en todas partes, por las buenas o por las malas razones, haciendo lo mejor o lo peor, pero nunca inadvertidos. La cualidad con que se les distingue en el folclor del mundo entero es que ningún colombiano se deja morir de hambre. Sin embargo, la virtud que más se les nota es que nunca fueron tan colombianos como al sentirse lejos de Colombia.

Así es, han asimilado las costumbres y las lenguas de otros como las propias, pero nunca han podido sacudirse del corazón las cenizas de la nostalgia, y no pierden ocasión de expresarlo con toda clase de actos patrióticos para exaltar lo que añoran de la tierra distante, inclusive sus defectos.

En el país menos pensado puede encontrarse a la vuelta de una esquina la reproducción en vivo de un rincón cualquiera de Colombia: la plaza de árboles polvorientos todavía

con las guimaldas de papel del último viernes fragoroso, la fonda con el nombre del pueblo inolvidado y los aromas desgarradores de la cocina de mamá, la escuela

20 de Julio junto a la cantina 7 de Agosto con la música para llorar por la novia que nunca fue.

La paradoja es que estos conquistadores nostálgicos, como sus antepasados, nacieron en un país de puertas cerradas. Los libertadores trataron de abrirlas a los nuevos vientos de Inglaterra y Francia, a las doctrinas jurídicas y éticas de Bentham, a la educación de Lancaster, al aprendizaje de las lenguas, a la popularización de las ciencias y las artes, para borrar los vicios de una España más papista que el Papa y todavía escalada por el acoso financiero de los judíos y por ochocientos años de ocupación islámica. Los radicales del siglo XIX, y más tarde la Generación del Centenario, volvieron a proponérselo con políticas de inmigraciones masivas para enriquecer la cultura del mestizaje, pero unos y otras se frustraron por un temor casi teológico de los demonios exteriores. Aún hoy estamos lejos de imaginar cuánto dependemos del vasto mundo que ignoramos.

Somos conscientes de nuestros males, pero nos hemos desgastado luchando contra los síntomas mientras

las causas se eternizan. Nos han escrito y oficializado una versión complaciente de la historia, hecha más para esconder que para clarificar, en la cual se perpetúan vicios originales, se ganan batallas que nunca se dieron y se sacralizan glorias que nunca merecimos. Pues nos complacemos en el ensueño de que la historia no se parezca a la Colombia en que vivimos, sino que Colombia termine por parecerse a su historia escrita.

Por lo mismo, nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante propósito restringe la creatividad y la intuición congénitas y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso.

Esta encrucijada de destinos ha forjado una patria densa e indecifrable donde lo inverosímil es la única medida de la realidad. Nuestra insignia es la desmesura en todo: en lo bueno y en lo malo, en el amor y en el odio, en el júbilo de un triunfo y en la amargura de una derrota. Destruimos a los ídolos con la misma pasión con que los creamos. Somos intuitivos, autodidactos espontáneos y rápidos,

y trabajadores encarnizados, pero nos enloquece la sola idea del dinero fácil. Tenemos en el mismo corazón la misma cantidad de rencor político y de

olvido histórico. Un éxito resonante o una derrota deportiva pueden costarnos tantos muertos como un desastre

SE GANAN BATALLAS QUE NUNCA SE DIERON Y SE SACRALIZAN GLORIAS QUE NUNCA MERECEMOS

NÓS COMPLACEMOS EN EL ENSUEÑO DE QUE LA HISTORIA NO SE PAREZCA A LA COLOMBIA EN QUE VIVIMOS, SINO QUE COLOMBIA TERMINE POR PARECERSE A SU HISTORIA ESCRITA.

aéreo. Por la misma causa somos una sociedad sentimental en la que prima el gesto sobre la reflexión, el ímpetu sobre la razón, el calor humano sobre la desconfianza. Tenemos un amor casi irracional por la vida, pero nos matamos unos a otros por las ansias de vivir. Al autor de los crímenes más terribles lo pierde una debilidad sentimental. De otro modo: al colombiano sin corazón lo pierde el corazón.

Pues somos dos países a la vez: uno en el papel y otro en la realidad. Aunque somos precursores de las ciencias en América, seguimos viendo a los científicos en su estado medieval de brujos herméticos, cuando ya quedan muy pocas cosas en la vida diaria que no sean un milagro de la ciencia. En cada uno de nosotros cohabitan, de la manera más arbitraria, la justicia y la impunidad; somos fanáticos del legalismo, pero llevamos bien despierto en el alma un leguleyo de mano maestra para burlar las leyes sin violarlas, o para violarlas sin castigo. Amamos a los perros, tapizamos de rosas el mundo, morimos de amor por la patria, pero ignoramos la desaparición de seis especies animales cada hora del día y de la noche por la devastación criminal de los bosques tropicales, y nosotros mismos hemos destruido sin remedio uno de los grandes ríos del planeta. Nos indigna la mala imagen del país en el exterior, pero no nos atrevemos a admitir que muchas veces la realidad es peor. Somos capaces de los actos más nobles y de los más abyectos, de poemas sublimes y asesinatos dementes, de funerales jubilosos y parrandas mortales. No porque unos seamos buenos y otros malos, sino porque todos participamos de ambos extremos. Llegado el caso y Dios nos libre todos somos capaces de todo.

Tal vez una reflexión más profunda nos permitiría establecer hasta qué punto este modo de ser nos viene de que seguimos siendo en esencia la misma sociedad excluyente, formalista y ensimismada de la Colonia. Tal vez una más serena, nos permitiría descubrir que nuestra violencia histórica es la dinámica sobrante de nuestra

guerra eterna contra la adversidad. Tal vez estemos pervertidos por un sistema que nos incita a vivir como ricos mientras el 40 por ciento de la población malvive en la miseria, y nos ha fomentado una noción instantánea y resbaladiza de la felicidad: queremos siempre un poco más de lo que

**NUESTRA EDUCACIÓN
CONFORMISTA Y REPRESIVA
PARECE CONCEBIDA PARA QUE
LOS NIÑOS SE ADAPTEN POR LA
FUERZA A UN PAÍS QUE NO FUE
PENSADO PARA ELLOS, EN
LUGAR DE PONER EL PAÍS AL
ALCANCE DE ELLOS PARA QUE LO
TRANSFORMEN Y
ENGRANDEZCAN.**

ya tenemos, más y más de lo que parecía imposible, mucho más de lo que cabe dentro de la ley, y lo conseguimos como sea: aun contra la ley. Conscientes de que ningún gobierno será capaz de complacer esta ansiedad, hemos terminado por ser incrédulos, abstencionistas e ingobernables, y de un individualismo solitario por el que cada uno de nosotros piensa que sólo depende de sí mismo. Razones de sobra para seguir preguntándonos quiénes somos, y cuál es la cara con que queremos ser reconocidos en el tercer milenio.

La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo no ha pretendido una respuesta, pero ha querido diseñar una carta de navegación que tal vez ayude a encontrarla. Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética y tal vez una estética para nuestro afán desahogado y legítimo de superación personal. Que inte-

gre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora, que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños".

DISCURSO CONTRA EL "MACONDISMO"

ENTREVISTA A JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER

Faride Zeran*

• DOCUMENTO •

Vocero casi apocalíptico de la modernidad y de sus turbulentas aguas que arrasan todo, incluso Macondo -el penúltimo bastión de una identidad latinoamericana, en tanto el último esté a buen recaudo de este sociólogo flaco y alto, casado, y padre de tres hijos-, José Joaquín Brunner cruza tranquilo los umbrales de la tradición de los intelectuales, del continente, de las utopías y de todo lo que pueda constituir la base de un pensamiento que de tan enraizado resulta el espíritu de una sociedad. Así, siguiéndolo en el torbellino desenfrenado de cuasi apologista de la modernidad, aparece como el más transgresor de los transgresores, pese a su flamante título de presidente del Consejo Nacional de Televisión, o de coordinador de la Comisión del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación, que ratifican su opción de intelectual con responsabilidades públicas. Profesor investigador de FLACSO, autor de una serie de libros de ensayos de política y cultura, ha sido consultor del Banco Mundial, CEPAL, UNESCO y otros organismos internacionales⁽¹⁾.

P: Un intelectual chileno señalaba en este mismo espacio, a propósito de la necesidad de reconstruir "una alta cultura de izquierda", que veía como una tragedia que pensadores como usted, potencial alimentador de esa alta cultura,

(*) Entrevista publicada en el diario *La Época*. [Temas, 21, agosto, 1994].

(1) Nota del Editor: Al momento de publicarse esta entrevista en *La Piragua*, el señor José J. Brunner se desempeña como Ministro Secretario General de Gobierno en Chile.

pasen a cargos de gobierno. Otros sostienen que existen aquellos que piensan desde la perspectiva del Príncipe, los "intelectuales de bolsillo", que abaratan o achatan el costo del pensamiento. ¿Qué tipo de intelectual representa, desde qué perspectiva enfrenta lo que es su reflexión?

J.J.B.: Creo en un ejercicio intelectual con responsabilidad pública, donde el pensamiento se confronta con los problemas de la realidad y para eso pienso que importa bastante poco el lugar ocupacional de las personas. O sea, si uno está en la Universidad, si está en un centro de investigación, si ejerce labores de consultoría o si está en una posición de gobierno y mantiene un ejercicio intelectual, me parece que eso es importante en tanto lo haga exponiendo su pensamiento y publicando.

P: ¿Y no le resta fuerza al tábano punzante a que se refiere Sócrates cuando habla del intelectual impugnador, el estar en el aparato estatal o vinculado al gobierno?

J.J.B.: No es necesariamente así. Yo supongo que una persona, en el gobierno o fuera de él, puede ejercer de la misma manera su libertad crítica. Es distinto aquel que está en el gabinete, por ejemplo, con responsabilidades muy centrales y obligado a defender ciertas políticas. Pero tampoco en ese caso me parece que sea cierto, porque esas personas por algo han aceptado habiendo tenido durante su vida un ejercicio intelectual-estar en una posición como esa, ya que comparten fundamentalmente la política y, por lo tanto, están dispuestos a defenderla.

P: ¿Qué pasa entonces con los intelectuales y el consenso, o con el consenso entre los intelectuales?

J.J.B.: Creo que los intelectuales están llamados también a contribuir al consenso, pero desde el punto de vista de la argumentación. Precisamente, una de las cosas que preten-

den hacer es articular ideas que lleguen a tener influencia en la sociedad. Desde el intelectual más crítico hasta el que defiende una determinada visión de las cosas, está tratando de persuadir, argumentadamente, en torno a la necesidad de actuar en una cierta dirección. Desde ese punto de vista, uno puede decir que cumplen un papel muy importante en la articulación de determinados consensos en el plano de las ideas. Pero no están llamados, ni lo hacen de hecho, a la articulación de esas ideas en el plano político, porque es una profesión distinta, con canales y caminos muy diferentes.

P: ¿Cuál es su visión de la construcción del pensamiento hoy aquí en Chile? ¿Qué piensa del rol que están jugando los intelectuales?

J.J.B.: Pienso que estamos en un momento de cierto estancamiento en el plano de las ideas. Pero eso no es un fenómeno chileno, sino mundial, de las sociedades occidentales. Estamos en una época de grandes cambios en las sociedades, en las estructuras económicas, en las maneras de producir, de consumir, en las tecnologías que se emplean. Y el cambio es tan rápido que los intelectuales, tal vez por primera vez en la época moderna, se han quedado detrás del cambio. Eso hace que aparezca un cierto estancamiento, una cierta morosidad intelectual. Los intelectuales están preocupados de revivir ideales del siglo XIX, bajo la forma de utopías ideológicas y hablan del progresismo, o de un humanismo que tiene mucho del pasado, y, en cambio, no han tenido la capacidad de asumir las cosas que están ocurriendo en el mundo real para darles proyección en el terreno de las ideas.

P: ¿Por qué el progresismo o el humanismo, que son las bases del pensamiento liberal, son conceptos del siglo pasado que no responden a la sociedad actual?

J.J.B.: Si uno no es puramente nominalista, si no se queda con la

etiqueta del concepto, lo que está codificado del concepto y la manera como sigue apareciendo en el debate efectivamente responde al siglo pasado. Por ejemplo, cuando se hace equivar progresismo a laicismo o a una suerte de racionalismo, lo que uno está haciendo es recurrir a contenidos decimonónicos del progresismo por falta de imaginación y de capacidad de crear nuevos contenidos. Podría perfectamente ser que el progresismo tenga sentido, pero tendría que tener una reconceptualización radical; habría que darle nuevos contenidos tensionados por lo que está ocurriendo hoy y por los debates de hoy en la sociedad.

P: Precisamente esos conceptos surgen hoy y frente al debate de una ley de divorcio, por ejemplo, se acude a ellos con bastante frecuencia. ¿No son aplicables en un debate público de esta naturaleza?

J.J.B.: Tienen la grave dificultad de, más bien, poner el debate hacia atrás, en términos, por ejemplo, del conflicto del siglo pasado entre Iglesia Católica y Estado laico, y no en el terreno actual, donde los problemas son de la familia, de comprensión dentro del mundo cristiano de ciertos fenómenos, donde uno ve que hay católicos partidarios del divorcio y otros que no. Cuando uno introduce el concepto del progresismo a la manera del siglo XIX, lo que introduce es una especie de alineamiento, de división, que es artificial por anticuada, porque recurre a la polémica del siglo pasado. Eso pasa permanentemente en nuestro debate y es lo que muestra el relativo estancamiento de la vida intelectual. No es tanto que falte la crítica, porque cuando se piensa en esos términos, se me ocurre que se está pensando otra vez que el intelectual se define únicamente en una sola dimensión, la de lo establecido: está a favor o en contra de lo establecido. Hoy día el desafío es completamente distinto, es cómo la gente es capaz de pensar frente a los grandes problemas que están en el

debate, por ejemplo cómo se ubica uno frente a las tesis de la posmodernidad. Y ahí, en realidad, decirse progresista o no, no significa nada, porque no es cierto que si uno es progresista, tenga que estar a favor de las tesis posmodernas.

P: Pasemos al tema de su libro, "Cartografía de la modernidad". ¿Qué elementos confluyen para conformar la modernidad? ¿Basta con tener "modernizadores"?

J.J.B.: La modernidad entendida como época histórica, tiene menos que ver con los agentes modernizadores que con ciertos procesos de gran intensidad que se han producido en el último siglo y que han tendido a universalizarse: la expansión y la globalización de los mercados, la organización de la economía en torno a los mercados, la expansión de la industria y el uso cada vez más intenso de tecnología en la producción y el consumo; la escuela y los procesos de escolarización y, por lo tanto, el aumento generalizado de la educación; el avance de la democracia y, por lo tanto, de formas de gobierno que no se legitiman sino al interior de un debate público con participación amplia de las poblaciones, los países, etc. Sí, yo creo que son estos procesos los que están en la base de la modernidad y respecto de los cuales se constituyen agentes que uno puede llamar modernizadores, pero son los procesos en sí los que tienen esta fuerza irresistible que hace que la modernidad haya terminado por invadir el mundo.

P: ¿En este marco, uno puede asegurar que Chile es un país moderno?

J.J.B.: Esa es una discusión un tanto escolástica, porque son procesos. Uno no llega a ser moderno, en el sentido de que a veces se usa acá la palabra moderno porque hay determinadas construcciones en la sociedad, o determinadas formas de consumir. Todos esos son fenómenos que

hacen parte de la modernidad, pero qué duda cabe que ésta es una sociedad que está en pleno proceso de estar siendo transformada por la modernización, con todas las contradicciones que eso implica. Porque, además, solamente cuando uno otra vez retiene el concepto decimonónico del progreso, le resulta lógico pensar la modernización y la modernidad como una especie de proceso que va resolviendo, en etapas cada vez superior-

NO TENGO LA IDEA DE QUE SE PUEDA RECONSTRUIR UNA IDENTIDAD PROFUNDA DE AMÉRICA LATINA. LOS DISCURSOS DE LA IDENTIDAD SON CONSTRUCCIONES QUE PRETENDEN ATRIBUIR, EN EL JUEGO DE PALABRAS, UNA DETERMINADA IDENTIDAD A SUJETOS COLECTIVOS. A MÍ ESE EJERCICIO ME PARECE POCO INTERESANTE, PERO SI TUVIERA ALGÚN INTERÉS, LO QUE TRATARÍA DE HACER NO ES BUSCAR LA IDENTIDAD POR EL LADO DEL MACONDISMO, SINO POR TRATAR DE ENTENDER, EN LA SITUACIÓN ACTUAL, QUÉ CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES PODRÍAN DARLE A AMÉRICA LATINA UN PROYECTO QUE TUVIESE IDENTIDAD COMO PROPUESTA DE FUTURO.

res, las contradicciones, los conflictos, los problemas de la sociedad, hasta llegar a una sociedad sin conflicto, donde unos ciertos tipos de vida y de valores han llegado a predominar absolutamente. Es la misma idea del progreso la que está detrás de la forma como cierta gente piensa o ataca la modernidad. En realidad, la modernidad es algo muchísimo más complejo y que sí son ciertas experiencias de vida que están marcadas por la existencia de la producción industrial, de la democracia, de los mercados, de la alta escolarización, de las

industrias culturales. Y eso genera una forma de vida que no es tampoco un ideal de la humanidad. Es simplemente aquello que hoy día tiene envuelto como un proceso a todo, a las naciones, a las sociedades.

P: ¿Y qué determina el carácter plural o multifacético que a su juicio adquiere el concepto de modernidad en las sociedades contemporáneas?

J.J.B.: Un elemento central es la propia difusión de la modernidad desde el centro hacia las periferias en el mundo, lo que hace que un proceso histórico que estuvo identificado con su lugar de origen, Europa, empieza a adquirir las múltiples y contradictorias señales de las otras culturas no originales, y así la modernidad va llegando. Eso hace que la modernidad hoy día tenga caras latinoamericanas, asiáticas, africanas, norteamericanas y una especie de polivalencia, de múltiples significados.

P: En relación a esto, usted señala que la modernidad cultural de la región está en sus comienzos y que en ella reside la peculiaridad de nuestra modernidad respecto del proyecto europeo. ¿Por qué?

J.J.B.: Porque efectivamente la cultura latinoamericana, con un componente europeo relativamente significativo, tiene un conjunto de otras características propias del proceso de constitución histórica de las sociedades de esta región; y eso hace que, inevitablemente, la modernidad en América Latina tenga, como la modernidad en Asia, características distintas. Evidentemente, la modernidad tiene mucho que ver con el desarrollo del capitalismo. Y el capitalismo, a su vez, tiene mucho que ver, en su origen europeo, con una determinada concepción mítico-religiosa que provenía de las religiones protestantes. Por eso no es extraño que el capitalismo moderno surja en países donde existía el protestantismo.

P: Usted señala que "el macondismo prolonga y répropone el

predominio tradicional de la naturaleza sobre la cultura". Es nostálgico, agrega. "Es el último gesto aristocrático de un continente semidesarrollado que finalmente se ve enfrentado a reconocerse en la modernidad". ¿No corresponde este "macondismo" a las peculiaridades que la modernidad adquiere en América Latina?

J.J.B.: No, creo que no. Porque estoy hablando del macondismo casi como de una ideología de determinados grupos de intelectuales latinoamericanos que usan esta idea de que lo peculiar de América Latina está en una especie de ser profundo histórico-primitivo que tiene mucho que ver con una determinada naturaleza. Y ahí la mejor metáfora son las primeras páginas de "Cien años de soledad". Ese tipo de naturaleza exuberante, ese tipo de vida donde todavía no existía el orden moderno ni el capitalismo, trata de ser recuperado y contrapuesto a la modernidad, en una posición que a mí me parece nostálgica. Es el gesto antiurbano, antiindustrial y, por lo tanto, anticapitalista, antimoderno, de aquellos que creen que el valor de América Latina, a fines del siglo XX-lo que a mí me parece una paradoja fantástica- estaría en recuperar ese tipo de sociedad donde se resaltan los elementos romántico-positivos, y no las feroces desigualdades, explotaciones y dificultades de esas sociedades premodernas en la región. Esa es una ideología determinada que no quiere aparecer como ideología, porque quiere aparecer como defensa de la identidad profunda de América Latina, a la cual yo apelo para contraponerme a ella.

P: Y si no es Macondo, ¿a qué elementos apela para hablar de la identidad profunda de América Latina?

J.J.B.: No tengo la idea de que se pueda reconstruir una identidad profunda de América Latina. Los discursos de la identidad son construcciones que pretenden atribuir, en el juego de palabras, una determinada identidad a sujetos colectivos. A mí

ese ejercicio me parece poco interesante, pero si tuviera algún interés, lo que trataría de hacer no es buscar la identidad por el lado del "macondismo", sino por tratar de entender, en la situación actual, qué características y condiciones podrían darle a América Latina un proyecto que tuviese identidad como propuesta de futuro. Y eso, claro, es mucho más difícil y obligaría a los intelectuales a pensar, entre otras cosas, en comprensión política, en comprensión cultural, cosa que muchas veces los intelectuales no están dispuestos a hacer, porque, entonces, hay que bajar de las zonas más etéreas del pensamiento, ensuciarse las manos, asumir responsabilidades; hay que estar cerca, o luchar por el Príncipe, pero corriendo los riesgos de eso. Y en la medida en que los intelectuales, por una cierta tradición, no están dispuestos a hacerlo, terminan construyendo discursos de identidad que miran hacia atrás y no hacia adelante.

P: ¿Y cómo es ese discurso de la identidad que mira hacia adelante?

J.J.B.: El único desafío interesante sería pensar con lo que hoy día es América Latina y con lo que va a ser el mundo en los próximos 20 ó 30 años; qué tipo de juego de identidad se puede hacer en este plano; si va a seguir siendo el continente de la pobreza que se trata de tapar a través de alguna variación macondiana o no; si va a ser un continente subordinado, en el terreno del conocimiento, a las potencias centrales; si va a ser un conocimiento que habla de la modernidad, pero que no es capaz de producir tecnología ni de participar en los procesos más avanzados del mundo. Eso sería mucho más interesante de analizar.

P: Pero ¿qué pasa con el campo cultural?, ¿qué rol juega en la creación o la apelación de esa identidad latinoamericana si solamente es construcción de futuro?

J.J.B.: Obviamente, todo pensamiento culturalmente enraizado tie-

ne que vincular el futuro con algo; una de las cosas con que tiene que vincularlo es con el pasado, pero en función del futuro. Ese es un gran desafío de la cultura en América Latina: hasta dónde es capaz de recuperar el pasado en función del futuro, o hasta dónde lo recupera nada más que como pasado o para hacer su celebración o para hacer mitos, o para hacer juegos de identidad que se paralizan respecto del futuro, y que tienen como único interés esta mirada hacia atrás. Si uno quisiera pensar en serio el futuro, tendría que hacerlo con los pies puestos en esas raíces del pasado, pero, entonces, uno tomaría el pasado completamente de otra manera, buscando otros elementos.

P: ¿Hacia dónde mira cuando habla de las raíces de ese pasado?

J.J.B.: El pasado histórico de este continente es muy complejo. Yo creo que el macondismo más bien es marginal, porque no tiene mucho que ver con la organización política, social y cultural de la Iglesia Católica, ni tampoco con las estructuras jerarquizadas de nuestras principales culturas precolombinas. Tampoco tiene que ver con la construcción del estado autoritario y burocrático propio de la Colonia. Diría que el macondismo siempre ha sido un enamoramiento y un coqueteo de artistas e intelectuales. Si yo miro el pasado de América Latina y veo dónde enraizar críticamente la visión del futuro, lo haría mucho más con esos otros que son los bloques más pesados de nuestra historia, lo que además no nos gusta reconocer, porque efectivamente son difíciles de aceptar y también difíciles de imaginar cómo pueden ser usados en la proyección del futuro. Ahí está nuestro pasado y no en este juego macondiano.

P: Hablemos de la felicidad de los modernos, uno de los temas de su libro. ¿La modernidad contribuye a esa felicidad? Porque usted dice que no es fácil descubrir "los frutos de la felicidad", y habla de una enferme-

dad del hombre y de un malestar en la cultura, o de vastas zonas de depresión y melancolía, de muchedumbres solitarias, de temores e inseguridades.

J.J.B.: Ocurre que la felicidad no está tan ligada como algunos creían a los contextos sociales. Creo que la felicidad ha sido históricamente difícil, una promesa que no es de fácil acceso a la especie humana como permanente. Por lo tanto, pienso que en todo orden social la felicidad es una estrella fugaz. Tendemos a proyectar lo difícil que nos resulta ser felices hoy día, en condiciones sociales, socioeconómicas y culturales de modernidad. La modernidad, en la medida que genera un grado muy alto de incertidumbre, probablemente mucho más que cualquier sociedad históricamente conocida; en la medida que hace descansar al hombre y a la mujer en sus propias capacidades de hacer cosas; en la medida en que toma alrededor de uno tantas aparentes satisfacciones a través del mercado de consumo, de los medios de comunicación, que una vez alcanzadas siempre son relativamente banales, hace que efectivamente el hombre moderno tenga una conciencia más dramática de su momento de infelicidad y de lo difícil que es la felicidad. Pero no creo que la infelicidad humana sea un producto de la modernidad. Tal vez por eso en la modernidad se dan momentos muy excelsos de felicidad en la gente.

P: Pero usted habla de "la sombra modernidad", y de la "plebeyización" de su tono cultural promedio. ¿No son elementos que atentan contra esta tan mentada modernidad?

J.J.B.: Claro, porque otra vez se usa el concepto de la modernidad como una época que se realiza plenamente sobre sí misma y que tendría promesas inscritas de emancipación humana, de mayor fraternidad. Y no las tiene. Uno puede tener el máximo de entusiasmo por las potencialidades de la modernidad, teniendo a la vez el máximo de lucidez respecto de

sus rasgos sombríos y destructivos, y vivir tensionado en medio de eso que es la contradicción real de nuestra época. Ello tiene una riqueza interpretativa y creativa mucho más grande que asumir una especie de posición de ejército, donde uno está a favor o en contra de la modernidad. Hay una distorsión, que es tal vez el problema más definitivo de la bancarrota intelectual de nuestra época, cuando uno pretende discutir los temas más complejos de la época en términos de dicotomías simplificadoras de la realidad. Lo único que ha hecho la realidad social, cultural e histórica con la modernidad es aumentar geoméricamente sus grados de complejidad: las organizaciones, los lenguajes, las tecnologías, todo va en el sentido de una creciente complejidad. Y, curiosamente, el pensamiento que está inscrito dentro de la modernidad tiene permanentemente estas recaídas hacia la simplificación.

P: Es un amplio marco, pero no queda claro cómo se para José Joaquín Brunner frente a esta modernidad. ¿Intenta transformarla? ¿Cuáles son sus parámetros, si no son izquierda-derecha, liberal-progresista?

J.J.B.: Bueno, lo que ocurre es que los parámetros son sociales, y lo que no hay hoy día socialmente son parámetros. Sobre todo los grupos intelectuales estamos en una especie de infancia necesaria, porque hay una realidad nueva donde todo el mundo que tiene algún espíritu crítico, creativo, alguna pasión por entender la realidad y por transformarla, tiene que partir de nuevo. No se debe a esa edad de las personas exigir que se encasillen en parámetros que no existen socialmente. ¿Cómo me definiría yo dentro de eso? Como alguien que quiere ser parte con pasión de lo que está ocurriendo hoy como transformación en el mundo.

P: ¿Y cómo quiere operar frente a esas transformaciones?

J.J.B.: No es que la pregunta no

tenga sentido, o sea, la idea de que alguien que esté apasionadamente comprometido con la época que estamos viviendo, pudiera estar comprometido con ella no teniendo espíritu de transformación y de cambio. Creo que sería imposible, porque ¿qué es la modernidad hoy día, a diferencia no ya de otras épocas, sino de la modernidad en el siglo pasado? Es una situación histórica en que la extensión y el ritmo de los cambios se acelera de una manera inaudita; luego, ¿cómo podría alguien que quiere hacer parte de ese proceso, no estar completamente abierto y tratando de entender los cambios, y dentro del entender y actuar sobre ellos, tratando de llevarlos en una cierta dirección? Ahora, si a uno le preguntan "en qué dirección"...

P: ¿En qué dirección?

J.J.B.: Me parecería claro, por lo menos con el lenguaje simbólico de antaño decir en qué dirección... Pero no, porque ahí es mucho más difícil, porque ese es siempre un balbuceo. Con las viejas etiquetas, en términos de la mayor libertad, de la mayor equidad, de una especie de encuentro de la persona con toda su complejidad y con una manera de estar en el mundo, que vaya más allá de las satisfacciones inmediatas encontrables o comparables en los mercados. Todo eso lo doy como de regalo, y creo que es obvio que forma parte de lo que yo quisiera, a lo cual yo postulo. La dificultad está en cómo eso es posible hacerlo en este mundo. Ese es el desafío mayor.